Anny Cordié

Los retrasados no existen

Psicoanálisis de niños con fracasos escolares

Ediciones Nueva Visión
Buenos Aires

370.15 COR

Cordié, Anny
Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracaso escolar - 1ª ed. - 5ª reimp. - Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.
304 p., 19x13 cm - (Psicología contemporánea)

Traducción de Clara Slavutzky

I.S.B.N. 950-602-307-7

I. Título - 1. Psicopedagogía

Título del original en francés:
Les cancres n'existent pas: psychanalyse d'enfants en échec scolaire.
© Éditions du Seuil.

La traducción fue revisada por la autora.

Toda reproducción total o parcial de esta obra por cualquier sistema –incluyendo el fotocopiado– que no haya sido expresamente autorizada por el editor constituye una infracción a los derechos del autor y será reprimida con penas de hasta seis años de prisión (art. 62 de la ley 11.723 y art. 172 del Código Penal).

© 1994 por Ediciones Nueva Visión SAIC. Tucumán 3748, (1189) Buenos Aires, República Argentina. Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723. Impreso en la Argentina / Printed in Argentina

310.15
C795

Para Marion, Alice, Karine, Aurélie, Delphine
Arthur, Valentin, Joséphine y Clara.

INTRODUCCION

¿Es necesario definir el fracaso escolar? Es una expresión que no deja a nadie indiferente, cada uno ajusta sus recuerdos felices o desventurados, en los que se mezclan arrepentimiento, nostalgia... a veces rencor. Existen aquellos a los que el fracaso escolar no les impidió triunfar en la vida y que se vanaglorian por eso, los que no se recuperaron jamás, y los que, felizmente más numerosos, no lo conocieron nunca.

Se considera que está en situación de fracaso escolar el niño que no "sigue", porque en la escuela es necesario seguir: ante todo seguir el programa –que indica lo que hay que aprender, en qué orden, en qué momento–, seguir a su clase, no alejarse del rebaño.

Veremos que el fracaso escolar afecta al sujeto en su totalidad. Sufre al mismo tiempo por la subestimación que siente al no estar a la altura de sus aspiraciones, sufre también por la desvalorización, cuando no por el desprecio que lee en la mirada de los demás. En consecuencia, el fracaso toca al ser íntimo y al ser social de la persona, y sabemos bien el lugar que tiene el éxito social en el espíritu de nuestros contemporáneos.

El fracaso escolar es una cuestión compleja cuyas causas son múltiples y diversas, unas vinculadas a la estructura propia del sujeto, otras son circunstanciales; el hecho de que se entrelacen y actúen las unas sobre las otras no facilita la

comprensión del fenómeno. El resultado es que cada uno proyecta sus fantasmas e inventa los remedios para esta nueva peste social: "*Es por culpa de* ... el gobierno, la sociedad, la Educación nacional, los padres... *y es necesario* ... revisar la pedagogía, aumentar las inversiones, etcétera."

En este trabajo encaramos el fracaso escolar en su acepción más amplia. Sin embargo, dejaremos de lado ciertas causas deficitarias que requieren una aproximación específica, por ejemplo las deficiencias sensoriales, tales como la sordera y los problemas visuales, los retardos mentales graves, ya sean de orden sensorial (secuelas de encefalitis, lesiones cerebrales neonatales), de orden genético (trisomía, fragilidad del cromosoma X) o de orden metabólico.

Dejaremos en suspenso hasta el final de la obra el problema de la psicosis. La trataremos separadamente, porque si hay un problema que toca el fundamento de las operaciones del pensamiento es éste; la inhibición intelectual de origen psicótico es de una naturaleza totalmente diferente a la inhibición neurótica que trataremos a largo de todo este trabajo.

Haremos la crítica al concepto de "debilidad mental". Los niños llamados "débiles mentales leves", son aquellos niños escolarizados que no tienen ninguna anomalía provocada ni por lesión ni de origen genético. La "debilidad mental" es una etiqueta peyorativa en la que subyace la idea de un problema innato de la inteligencia, tanto en la mente de los educadores como en la de los padres. Cuando –apoyándose sobre los resultados de los tests– se oponen a la "falsa debilidad mental" (FDM) correspondiente a los niños con apariencia de débiles mentales pero de CI normal, se determinan categorías totalmente artificiales y erróneas, origen de numerosos malos entendidos y a veces de una segregación inaceptable.

Psicosis y deficiencias serán tratadas después que hayamos recorrido el vasto campo del fracaso escolar. Para ello exploraremos los diversos parámetros que entran en juego en esta problemática: el contexto social, las condiciones

familiares, el entorno en general, factores que favorecen o traban el interés del niño por los asuntos escolares. Abordaremos luego qué es lo que corresponde a su propio deseo de aprender y veremos cómo este deseo puede verse impedido por razones neuróticas. En los casos clínicos detallados, pondremos en evidencia los mecanismos de inhibición intelectual, inhibición considerada desde la problemática inconsciente del sujeto revelada por la cura analítica... ¡y que se solucionan en los casos felices!

PRIMERA PARTE

FRACASO ESCOLAR, PATOLOGIA DE NUESTRA EPOCA

Impacto del desarrollo de la ciencia sobre las enfermedades y las neurosis

Cada época segrega sus patologías. Existieron la peste y el cólera, más cerca de nuestra época la tuberculosis y la sífilis. Aunque los antibióticos dieron fin a estas enfermedades, aunque las vacunas extinguieron muchas epidemias, hicieron su aparición otros males que colocan en situación de fracaso al saber médico, tales como el SIDA que viene a recordarnos los límites de la medicina y el triunfo final de la muerte. Esta medicina, cuyos descubrimientos no dejan de sorprendernos –técnicas de exploración del cuerpo, investigaciones genéticas, etc.– nos hace creer que posee un conocimiento completo sobre el cuerpo; el ser vivo le habría entregado todos sus secretos, el cuerpo descifrado se habría hecho transparente, sin misterio. Por esta razón, toda enfermedad no detectable por los caminos de exploración habituales, ya sean radiológicas, biológicas u otros, se hace sospechosa. Si no se ve nada, es porque no hay nada: sin enfermedad no hay enfermo. "Usted no tiene nada", dice el médico, lo que sobreentiende: "su queja es imaginaria".

Desde esta perspectiva, la categoría de las neurosis es desplazada de la escena médica. Mientras que el 50 % de la

clientela de los médicos clínicos está compuesta por enfermos que presentan una patología histérica, la palabra no se pronuncia jamás: cuando el doctor se dirige a un enfermo o a un colega, utiliza púdicamente el término "gran H", como si la misma palabra histeria incluyera una connotación infamante. ¿Acaso en sus estudios no se le enseñó a asociar la histeria con una trampa? La semiología clásica habla en efecto de simulación, falta de autenticidad, comportamiento histriónico, teatralidad, otros tantos epítetos peyorativos que incitan a la desconfianza y hacen temer el engaño.

Orgulloso de su saber científico, el cuerpo médico no puede encarar una enfermedad que sería la expresión de un conflicto psíquico inconsciente; multiplica entonces las investigaciones más sofisticadas (radiografías, scanners, ecografías, etc.) para atrapar una causa orgánica que no cesa de escaparse: en efecto, ¿quién mejor que un histérico sabe hacer fracasar el saber del maestro, bajo la cobertura de "la entera confianza" que le acuerda?

Este saber médico cada vez más complejo y tecnificado indujo a un profundo reordenamiento de la patología histérica. ¿Quién se atrevería, en nuestra cultura occidental, hacer hoy esos grandes ataques a la Charcot? Para nuestros contemporáneos, evocan demasiado los trances observados en ciertas ceremonias animistas. También son raros los accesos catalépticos, las crisis letárgicas, las grandes parálisis. En cuanto a las conversiones histéricas, de las que Freud nos ha informado ampliamente, toman otro aspecto. Hasta la terminología cambió: los ataques espasmódicos se convirtieron en una enfermedad, la espasmofilia, cuyo sustrato (deficiencia de calcio) aunque controvertido conserva ese costado científico obligado que le permite ubicarse entre las enfermedades "verdaderas". La medicina clásica intenta, por este camino, la recuperación de toda una patología que, de hecho, se le escapa.

Los mismos pacientes encontraron otras formulaciones para sus quejas: se derrumban, tienen crisis de nervios, malestares, hacen una depresión, en fin, "somatizan".

Quiero destacar aquí que con el progreso de la medicina no solamente se transformó la terminología, sino que ha cambiado la misma naturaleza de las enfermedades. Apareció una nueva patología que se ubica en particular sobre la vertiente somática. Actualmente, muchos pacientes sufren de ataques somáticos graves, con lesiones de órganos, enfermedades que, sin embargo, son movilizables por la cura psicoanalítica. La frontera que separa las manifestaciones histéricas de los fenómenos psicosomáticos se hace cada vez más imprecisa. La noción de stress, al reintroducir una causa física a la enfermedad, le otorga una garantía de autenticidad que permite a la medicina clásica recuperar mejor el fenómeno.

En consecuencia, las manifestaciones de la neurosis han evolucionado en función de un discurso común sobre la enfermedad, discurso que refleja la evolución del discurso médico. El mensaje que el histérico dirige al otro se nutre de los significantes que dominan su época. No es la sociedad la que segrega la neurosis, como algunos quisieran hacer creer, sino el sujeto que toma en cuenta una nueva mirada dirigida a su cuerpo enfermo. Encuentra entonces otra forma de expresar su sufrimiento, esperando de esta manera ser mejor escuchado. Pero –al ser dirigido a los maestros de un puro saber desubjetivizado–, el llamado corre el riesgo de repetirse indefinidamente, porque a la queja responde una verificación exploradora del organismo y no la escucha de un cuerpo que se hace lenguaje. Requerimientos y respuestas están siempre separados, se instala el malentendido y con él, su cortejo de reiteraciones de actos médicos y de desplazamientos del síntoma.

Cuando estos pacientes encuentran a un psicoanalista, con frecuencia ya han realizado un largo periplo por los servicios especializados en los que se le practicaron todos los exámenes, que no mostraron nada; han agotado los recursos de la medicina clásica, de la farmacología y a veces de la cirugía, antes de encontrarse con alguien que tiene la vocación de estar en la escucha de lo que se dice más allá de

la queja somática. Entonces se sorprenden ante el cambio del discurso. La pregunta que se les plantea no es más : "¿usted de qué sufre?", sino "¿quién es usted para sufrir así?".

De la misma manera que la evolución de la medicina modificó la sintomatología de las neurosis, la evolución de la sociedad dio nacimiento a una nueva patología: el fracaso escolar. Si los comparamos, lo que tienen en común es haber sido segregadas por un cambio social. En el caso de la histeria, se trata ante todo del desarrollo de la ciencia médica; en lo que corresponde al fracaso escolar se trata del rápido cambio del mundo del trabajo en una sociedad cada vez más tecnificada. A las nuevas exigencias de esta sociedad se agregan los estragos provocados por la explotación inadecuada de los tests de nivel. Tendremos ocasión de volver a hablar de las consecuencias a las que conduce una medición numérica de la inteligencia, cuando se otorga a esta medición el valor de una verdad científica reconocida.

El desconocimiento de estas dos patologías cuesta caro a la sociedad. Una, la histeria o el fenómeno psicosomático pesa sobre el presupuesto de la Seguridad Social, la otra, el fracaso escolar, sobre el de la Educación Nacional por la puesta en marcha de medidas costosas con perspectivas reeducadoras o pedagógicas a menudo inapropiadas.

Fracaso escolar y sociedad moderna

El fracaso escolar es una patología reciente. Recién pudo aparecer con la instauración de la escolaridad obligatoria a fines del siglo XIX y adquirió una importancia considerable entre las preocupaciones de nuestros contemporáneos debido al cambio radical de la sociedad. También en este caso no es solamente la exigencia de la sociedad moderna la que engendra los problemas, como se piensa con frecuencia, sino

un sujeto que expresa su mal-estar en el lenguaje de una época en la que el dinero y el éxito social son los valores predominantes. La presión social sirve de agente de cristalización a un problema que se inscribe de una manera particular en la historia de cada uno. Nos dedicaremos a analizar estos determinantes.

Jules Ferry instauró la instrucción laica y obligatoria en 1880; es poco probable que la noción de fracaso escolar haya aparecido en los primeros decenios que siguieron. Lo que estaba previsto por la ley, es decir "la mezcla de ricos y pobres en los bancos de la escuela" (Jules Ferry, *Discours sur l'égalité d'éducation,* pronunciado el 10 de abril de 1870), la igualdad de posibilidades para todos, la supresión de las clases sociales estuvo lejos de cumplirse en los hechos. La pertenencia a una clase social determinará durante largo tiempo el límite de los cursos escolares. Los "hijos del pueblo" "llegaban" hasta el certificado de estudios primarios, que obtenían a los 12 años, fecha del fin de la escolaridad obligatoria. Los hijos de las familias más acomodadas se presentaban a los diplomas elementales o a los diplomas superiores de donde provenían los cuadros medios, empleados, maestros, etc. El primario superior debía "dar satisfacción a las ambiciones legítimas, sin sobreexcitar las ambiciones ciegas, tan decepcionantes para el individuo como fatales para la sociedad", decía un inspector primario de la época.

Solamente los hijos de la burguesía frecuentaban los liceos, que eran pagos, y que permitían acceder a las carreras liberales, especialmente leyes y medicina. Si bien la obligación escolar era dictada por un ideal republicano "que se había dado como objetivo establecer la libertad suprimiendo las distinciones de clase mediante la educación del pueblo" (Jules Ferry), este ideal era la traducción jurídica de las necesidades económicas: la revolución industrial que se estaba verificando iba a modificar profundamente el paisaje social: las máquinas debían reemplazar al hombre, hecho que se deseaba tanto como se temía; era necesario adaptarse, adquirir otras capacidades, en particular, saber hacer

algo más que los conocimientos manuales. Entramos en la era del proletariado.

El maestro de la IIIª República tenía la misión de formar ciudadanos trasmitiéndoles la moral republicana y dispensando una enseñanza práctica y enciclopédica a la que se referirían toda su vida. A los 12 años se daba por supuesto que el alumno no haría más faltas de ortografía y conocería sus departamentos de memoria, prefecturas y sub-prefecturas. Un libro leído y releído por generaciones de escolares, *Le Tour de France par deux enfants* [*La vuelta a Francia por dos niños*] da perfecta cuenta del espíritu de esa época.

Más cerca nuestro, para nuestros abuelos –a veces inclusive para nuestros padres– la posibilidad de proseguir los estudios estaba reservada a una clase privilegiada. Cuando un hijo de la clase media se revelaba como muy dotado, el mismo maestro proponía solicitar una beca y apelaba ante los padres el derecho del niño a proseguir sus estudios en el colegio después de la obtención de su diploma. Se trataba de pedirles un pesado "sacrificio", y el maestro debía usar todo su prestigio para vencer sus resistencias.

Cuando el niño estaba en una institución religiosa, lo que se le proponía era el seminario. Guy Georgy, en una autobiografía apasionante, cuenta el periplo cumplido por un pequeño paisano pobre del Périgord, nacido en 1914, que llegó a embajador de Francia.

En esta sociedad jerarquizada, que sobrevivió hasta fines del siglo XIX y comienzos del XX, cada uno tenía un lugar definido. El analfabetismo no aparecía obligatoriamente como una tara. Aquellos "que no tenían instrucción" podían acceder a los oficios que les permitían de qué vivir a ellos y a sus familias; tenían su lugar en la sociedad, y la modestia de sus recursos no los convertía fatalmente en excluidos.

Del proletario al estudiante

Actualmente, este cambio en la sociedad que se preparó a fines del siglo XIX, prosiguió a un ritmo cada vez más rápido. En una o dos generaciones, la sociedad se transformó por completo. La cifra del campesinado disminuyó considerablemente y los agricultores de hoy, si quieren sobrevivir, deben rentabilizar sus explotaciones con métodos modernos: seguir a la economía de mercado, informatizar para organizar mejor, etc. Los artesanos deben seguir seminarios de gestión antes de abrir sus negocios. Casi no quedan los pequeños oficios lucrativos. La desocupación contribuye a agravar las dificultades de inserción de aquellos que "no han realizado estudios", porque este nuevo orden económico exige a los trabajadores un nivel de competencia cada vez más alto. ¿Es posible, acaso, comparar nuestras máquinas actuales, tan sofisticadas e invasoras, con los primeros telares mecánicos? A la era del proletariado sucede la era del estudiante.

Actualmente los que deben proseguir su escolaridad hasta los 16 años son los niños de todos los medios, de todas las clases sociales. Pero esta obligación no instaura por sí misma la igualdad de posibilidades.

El sueño de Jules Ferry se desplazó sin realizarse. Veremos que el éxito en los estudios no corresponde solamente a la calidad de la enseñanza dispensada, ya que son muchos los factores que entran en juego para determinar la incapacidad de alcanzar el nivel de instrucción requerido hoy. Podemos desde ya subrayar hasta qué punto la rapidez de la transformación social ha perturbado los viejos esquemas de transmisión de la herencia cultural. Con demasiada frecuencia hay discordancia entre las tradiciones familiares y las nuevas formas de vida. Esta ruptura brutal produce conflictos entre las generaciones, conflictos que son por sí mismos origen de los fracasos escolares. A la inversa, un éxito demasiado llamativo en un niño de origen modesto

puede engendrar el rechazo, cuando no el desprecio de sus propios padres. El sujeto guardará esta huella durante toda su vida, arrepentimiento, vergüenza, cuestionamiento sobre su identidad. Annie Ernaux, graduada en letras que llegó a profesora, cuyos padres tenían un almacén-café en los suburbios de una pequeña ciudad, describe en uno de sus libros toda la violencia y el sufrimiento que implicó tal ruptura cultural. Narra su desprecio por la ignorancia de sus padres, y luego su culpabilidad por haberlos rechazado.

En esta sociedad donde para poder encontrar un trabajo se oye comúnmente hablar de bac+2, bac+3, donde circulan las fórmulas del tipo "el bac [bachillerato] o nada", los excluidos del conocimiento se convirtieron en la hez de la sociedad: sin diploma no hay trabajo, ni dinero. Además, la pobreza en nuestra sociedad llamada "de consumo" engendra una frustración que seguramente no conoció el campesinado pobre del siglo pasado. En el contexto actual podemos decir que el fracaso escolar se convirtió en sinónimo de *fracaso en la vida.*

¿Qué significado darle al término "fracaso"?

El fracaso, opuesto al éxito, implica un juicio de valor, y este valor es función de un ideal. El sujeto se construye persiguiendo las ideas que se le proponen a lo largo de su existencia. De esta manera es el producto de esas identificaciones sucesivas que forman la trama de su yo. Esos ideales son esencialmente los de su entorno sociocultural y los de su familia, ella misma marcada por los valores de la sociedad a la que pertenece. Sin embargo, esos ideales varían de una cultura a otra, lo que se valora en ciertos medios puede ser despreciado en otros. Los valores occidentales, ligados al capitalismo, felizmente no tienen todavía curso en todas las culturas. La fuerza física, por ejemplo, la habilidad, el

coraje, la combatividad, el desprecio por la muerte, pueden ser colocados muy por encima de cualquier valor intelectual. Puede también prevalecer en ciertos pueblos un ideal contemplativo. El mismo dinero puede no ser un valor en sí, en las culturas que utilizan el sistema de trueque. La riqueza puede estar construida sobre la posesión de bienes cuyo valor es más simbólico que mercante y el poder puede apoyarse sobre la edad y la sabiduría.

El ideal también puede ser dictado por los valores familiares que son transmitidos de generación en generación. Conocemos la fidelidad de las viejas familias vinculadas a la nobleza por las "virtudes aristocráticas". Hay familias de politécnicos en las que el hijo mayor decepcionaba si fracasaba en el Politécnico; existe la adhesión a la tierra en las generaciones campesinas y los combates en la clase obrera, que son otras tantas características, otros tantos tipos descriptos por nuestros grandes novelistas: destacándose Balzac y Zola. El sujeto se conforma o se opone a esos valores, puede intentar parecerse a ciertos personajes que los ilustran. Construye así su yo identificándose a personajes que admira o ama, adhiriendo a valores que juzga estimables y que desea adquirir. Sucede que, en nuestras sociedades occidentales, el éxito, el dinero, la posesión de bienes y el poder que se desprende de todo eso, representan el punto más alto de los valores que cada uno sueña poseer.

¿Por qué hablar de fracaso en la vida a propósito del fracaso escolar?

¿Por qué el éxito escolar ocupa un lugar tan grande en la vida de nuestros contemporáneos, niños, padres, educadores, gobernantes? ¿Cuáles proyectos, qué fantasmas recubre esta aspiración al éxito?

Triunfar en la escuela, constituye una perspectiva de

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

lograr más adelante una buena situación, y en consecuencia tener acceso al consumo de bienes. Es también "ser alguien", es decir poseer el falo imaginario, ser considerado, respetado. ¿Acaso el dinero y el poder no son la felicidad? El mismo Estado alimenta esta aspiración. Para ser grande una Nación ¿no debe acrecentar permanentemente sus riquezas y sus capacidades?

El fracaso escolar prefigura la renuncia a todo esto, el renunciamiento al placer. Cuando se habla del porvenir de un niño en situación de fracaso escolar, muy a menudo se invoca la posibilidad de que se convierta en un vagabundo. Para muchos niños ésta es la cosa temida, angustiante, "si no trabajan en la escuela". Aunque vi a un niño con un rechazo escolar masivo, ¡reivindicar como un desafío su aspiración de convertirse en un vagabundo!

Esta incursión que acabamos de hacer en el terreno social nos ofrece una primera delimitación de los puntos sensibles en los que se puede originar un rechazo escolár, rechazo a veces deliberadamente expresado y asumido, pero más a menudo vinculado a un conflicto inconsciente entre las distintas formas de identificación del sujeto. Freud nos suministró puntos de referencia para seriar los diferentes tipos de identificación que el sujeto utiliza para construir su yo. El *yo-ideal* y el *ideal-del-yo* encuentran parte de su origen en los modelos sociales, mientras que el *superyó* está vinculado a la posición edípica del sujeto, es el "heredero del complejo de Edipo", como dice Freud.

Puede existir un conflicto entre todas estas instancias cuando sobreviene una contradicción en las aspiraciones del sujeto. Tomemos el ejemplo clásico del adolescente brillante que fracasa bruscamente en sus estudios, porque se prohíbe sobrepasar a un padre que, por su parte, no ha triunfado jamás. Se trata aquí de un conflicto entre el superyó y el ideal del yo. El superyó, con su peso de culpabilidad y de interdicción, clausura el acceso a toda realización del ideal del yo, ideal que el sujeto encuentra en su entorno: competitividad con sus pares, deseo de saber, logros sociales en el horizonte.

El *ideal del yo* tiene como origen la identificación de un rasgo (el rasgo unario), que puede ser un valor religioso, moral u otro. El *yo ideal*, a su vez, se basará fundamentalmente sobre un modelo humano; pensamos en esos adolescentes que hablan, se visten, se comportan como su ídolo o imitan a algún personaje que los subyuga. Según las épocas y la edad de los niños, estos ideales cambian. Hubo una época en la que todos los varones querían ser exploradores y todas las niñas enfermeras.

Un conflicto entre identificaciones antinómicas puede paralizar al sujeto y bloquear toda realización (inhibición). Esto se ve con frecuencia en el período adolescente (volveremos a tocar el tema en el último capítulo a propósito de la crisis de la adolescencia). En el adulto, los conflictos repelidos reaparecen en las organizaciones neuróticas.

Para ilustrar estas afirmaciones, citaré el caso de un niño adoptado por una pareja de universitarios. Había vivido hasta la edad de 3-4 años en una familia nutricia de condición modesta. Permanecía "encerrado", según dicen sus padres adoptivos, detrás de una barrera, en un pequeño espacio en el fondo del comedor. A los 3 años no hablaba; desde el comienzo y en numerosas oportunidades se encaró la observación y el tratamiento de su retraso escolar. Cuando concurrió al análisis, a una edad cercana a los 9 años, pude verificar en él una cierta pobreza de lenguaje, secuela de una carencia educativa durante sus primeros años. Si bien es cierto que hasta los cuatro años había carecido de intercambios verbales con su entorno, apareció otra razón para explicar el retraso escolar y esta aparente debilidad: permaneció profundamente marcado por su primera familia. En la cura, a través de sus relatos, sus dibujos, retrazaba, *sin saberlo,* los cuatro primeros años de su vida, que sin embargo jamás habían sido evocados por su familia adoptiva. Detrás de su barrera él había visto todo: los objetos, los lugares, los habitantes de la casa, en especial un muchacho que partía por las mañanas muy temprano para su trabajo en una moto ruidosa. La madre le servía el desayuno, el niño,

a su turno, recibía su biberón. Este muchacho escuchaba y cantaba rock. Por esta razón, a los 9 años nuestro pequeño soñaba, para cuando fuese grande, ser cantor de rock y dar la vuelta al mundo con su grupo; conocía la geografía de memoria, como muchos de esos niños provenientes de otros lugares que sueñan con retornar a ellos. Esos gustos y esas perspectivas de porvenir eran absolutamente inimaginables para los padres adoptivos, y fuente de grandes conflictos y rechazos, porque este muchachito no encontraba ninguna razón para adquirir el "gusto por el estudio" que se le quería inculcar a la fuerza. Identificaciones muy precoces que alcanzaban al yo ideal –ser un rockero–, entraban en conflicto con el yo familiar que privilegiaba la inteligencia, el conocimiento, los estudios; el niño se convirtió en una especie de extranjero en esa familia, con todas las consecuencias dolorosas que esto implicó; lo que se tuvo más en cuenta en el análisis fueron este sufrimiento y este rechazo.

Insisto en subrayar que en el origen de todos estos rechazos, de todos estos bloqueos, encontramos el mismo fenómeno de freno de las operaciones del pensamiento que llamamos inhibición.

La inhibición puede manifestarse en diferentes terrenos. Freud cita la inhibición de la función alimenticia (anorexia), la inhibición sexual... En cuanto a nosotros, trataremos solamente la inhibición intelectual

LA DEMANDA Y EL DESEO

Para que un niño "aprenda" es necesario que lo desee, pero nada ni nadie puede obligar a alguien a desear. El lenguaje popular lo dice: "El deseo y el amor no se ordenan". Sin embargo, esto es lo que creen muchos padres que quieren "motivar a sus hijos" y "hacer todo lo posible para que se interese por la escuela". No hay necesidad de "hacer" ni de imponer nada cuando el "saber" logró el brillo de un objeto de deseo para los padres, no hay necesidad de imposiciones para que el niño se apodere de él. La orden es una paradoja a la que se ve confrontado el niño al que se le repite: "Te ordeno que desees aprender". Encerrado así en una red de demandas, veremos por qué se le hace imposible mantener su deseo de conocimientos, y de qué manera llega inclusive a anularlo.

Para abordar con más claridad esta cuestión, nos inspiraremos en las categorías lacanianas de necesidad, demanda y deseo, y veremos cómo la demanda llega a "aplastar" al deseo en ciertas patologías. Lacan hablaba de ello a propósito de la anorexia, que es la inhibición a alimentarse. Pero en la inhibición a aprender el proceso es el mismo.

La demanda de los padres

El niño más pequeño escucha desde muy temprano la demanda que se le hace: debe aprender, debe triunfar. Desde el jardín de infantes, algunos padres se inquietan por los rendimientos intelectuales de su hijo y por sus posibilidades de éxito, a veces quieren hacerle "saltar" el último año del jardín, ¡porque un año adelantado siempre es útil para la preparación de los concursos, más adelante! El niño comprende perfectamente que debe responder a una expectativa. El éxito es en realidad ese objeto de satisfacción que él debe procurar a sus padres. Las buenas notas, los buenos comentarios, están destinados a procurarles placer. Puede responder dócilmente a esta expectativa durante un cierto tiempo pero, tarde o temprano, solo frente a una hoja en blanco o a una tarea a realizar, se verá confrontado con su propio deseo.

Más allá de esta demanda paterna, existe la presión social de la que hemos hablado ampliamente, que se ejerce sobre todos y engendra una sorda angustia que el niño no logra determinar.

La demanda del cuerpo educador

Este discurso –en el que el éxito es deseado y esperado– no es mantenido solamente por los padres, los niños lo escuchan también de sus maestros, quienes por su parte también tienen un contrato que cumplir. Ellos también están sometidos a un imperativo de éxito, la clase de la que son responsables debe ser lo suficientemente eficiente como para que la mayoría de los alumnos pase a la clase superior. Entonces, los buenos resultados de los alumnos son los que

hacen que los buenos maestros sean reconocidos por la superioridad jerárquica: dirección, inspección académica, etc., y por los padres de los alumnos. La angustia que engendra esta competitividad, si bien se manifiesta en todos los niveles, nos parece especialmente nociva durante los primeros años de aprendizaje escolar. En efecto, la inquietud vinculada al rendimiento suscita un cuestionamiento permanente sobre el niño: ¿va a pasar de grado? ¿tiene la "madurez" necesaria? ¿tiene todas las capacidades intelectuales que se le suponían? Los juicios que se hagan sobre él van a tener profundas consecuencias, a veces determinantes para la continuidad de su escolaridad, porque pueden modificar e incluso deteriorar en alto grado sus relaciones con el entorno. Muchas veces el niño no puede diferenciar entre un juicio de valor y el amor que se le tiene. Para él, ser un mal alumno es ser un mal hijo. ¿Es necesario agregar que la herida narcisística vivida por los padres de un niño apresuradamente considerado como débil mental puede despertar en ellos una rabia insospechada y medidas contradictorias, sin relación con la naturaleza del problema?

De la demanda al deseo. El deseo impedido

Hagamos abstracción, por un momento, de los alumnos con problemas y consideremos a los niños para los que la escolaridad se desenvuelve sin historias.

Desde los primeros días de su vida, el niño se lanza a la exploración de su cuerpo y de su entorno, parte hacia el descubrimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea para asegurarse su dominio. Lo habitan el deseo de saber, la necesidad de comprender que se prolongarán en las innumerables preguntas que planteará después. La curiosidad, el placer del descubrimiento, la adquisición de conocimientos

forman parte de la dinámica misma de la vida. Del aprendizaje por el juego debe pasar , en el transcurso de la infancia, a otra forma del saber, el que dispensa la escuela. Con frecuencia éste es el momento en el que la mecánica se engrana, hay una pausa, un rechazo inconsciente a aprender, a entrar en ese nuevo sistema de adquisición de conocimientos.

Ese deseo de saber que Freud asimila a una pulsión, la pulsión epistemofílica (*Erkenntniestrieb)* es *inhibida,* hay una detención de las inversiones cognitivas, inversión de la pulsión (el "no saber nada" equivale al "no comer nada" del anoréxico). En *Inhibición, síntoma y angustia*, Freud describe la inhibición como la "expresión de una limitación funcional del yo, que puede tener diferentes orígenes". El evoca tres: el que evita el conflicto con el ello, una segunda al servicio del *autocastigo*: "El yo no tiene derecho a hacer estas cosas, porque ellas le aportarán beneficios y éxitos, que la severidad del superyó le ha negado", dice. Dejaremos de lado la tercera causa, que se refiere al duelo, y retomaremos el estudio de las dos primeras más adelante.

Para comprender el fracaso escolar procederemos por aproximaciones sucesivas. Consideraremos en primer lugar las causas más externas al sujeto, las más coyunturales, para abordar progresivamente los elementos más arcaicos puestos en juego en la inhibición. No debemos, sin embargo, perder de vista que todos los elementos considerados están íntimamente entremezclados y reaccionan los unos sobre los otros.

Hemos evocado el peso de lo social en las conductas de fracaso, nos hemos volcado sobre los conflictos inherentes a la construcción del yo, deberemos interrogarnos sobre el elemento central de la inhibición que es la pulsión: Freud hace del conflicto con el ello una de las causas *princeps*, de la inhibición. Volveremos sobre el tema después de la presentación de los casos clínicos.

Frente a un síntoma tan complejo como el fracaso escolar, debemos continuar una exploración cada vez más estrecha

para poner en relieve las motivaciones inconscientes. Para eso nos serán útiles las categorías lacanianas de lo Real, lo Simbólico y lo Imaginario. Lacan, en su preocupación por el "retorno a Freud", señaló claramente el interés que existía en distinguir por una parte lo que corresponde al orden de lo imaginario, es decir, aquello que se refiere al *yo*, y por otra parte, lo que concierne al *sujeto, que se escribe* $, sujeto del inconsciente, marcado por la tachadura de la represión. Volveremos a encontrar estas categorías cuando abordemos la diferencia entre psicología y psicoanálisis. Por el momento, pondré el acento sobre la misma naturaleza del síntoma que, con la misma fuerza que el sueño, revela con un solo trazo la *verdad del sujeto.*

El fracaso escolar como revelación del sujeto

La característica del síntoma tiene múltiples significados; está sobredeterminado, señala Freud; es una "condensación", una metáfora, señala Lacan. Da cuenta de los diferentes estratos de la constitución del sujeto. Para ilustrar este fenómeno, tomaré el ejemplo de la anorexia mental. El rechazo a alimentarse es del orden de la inhibición de la pulsión oral, pero el síntoma reagrupa las múltiples problemáticas del sujeto.

El análisis de las jóvenes anoréxicas revela en realidad, en un primer nivel identificatorio, el deseo de adaptarse al ideal de delgadez valorizado en nuestra época. Esta explicación, adelantada por la paciente, recubre al mismo tiempo un rechazo a las redondeces infantiles y la repugnancia a adquirir formas femeninas. Detrás de la ambivalencia en cuanto a la femineidad aparece la relación conflictiva con la madre, con su implicación pulsional oral: fijación y rechazo de una madre nutricia, angustias de ser devorado, etc. Esta

relación apasionada y mortífera con la madre esconde pulsiones de muerte extremadamente violentas y difíciles de movilizar. La persistencia de la anorexia es, en efecto, una tentativa de suicidio disfrazada mientras que, en su discurso, la delgadez y la muerte son al mismo tiempo negadas y magnificadas. Lacan destaca que en el caso de la anoréxica, la demanda de la madre atiborrante no deja lugar para el deseo de alimentarse, la pulsión oral de la adolescente se expresa entonces en el "alimentarse con nada", y se sabe la energía que pone para concretar este deseo, hasta llegar a morir.

Cuando la pulsión de saber está interdicta el deseo se queda en la puerta. De la misma manera que el anoréxico no come nada, el sujeto en estado de anorexia escolar pondrá toda su energía para no saber *nada*. Antes de volver sobre este problema de la inhibición, debemos saber desde ya que la razón más frecuente de esta detención debe buscarse por el lado de la demanda aplastante del Otro, ya sea el "come" o el "aprende".

"El síntoma del niño se encuentra en el lugar de la respuesta a lo que hay de sintomático en la estructura familiar." Esta frase de Lacan hace reflexionar sobre el porqué de los síntomas del niño. Debe ser completada por esta otra: "el niño realiza la presencia del objeto «a» en el fantasma. Al sustituirse a este objeto, satura la carencia en la que se especifica el deseo de la madre, sea de estructura neurótica, perversa, o psicótica." ("Deux notes sur l'enfant", *Ornicar?*, n° 37).

Podremos apreciar la justeza de estas afirmaciones cuando hablemos de los niños en análisis. Es cierto que el niño sigue siendo un objeto apresado en la economía libidinal de sus padres, es parte receptora de las pulsiones, fantasmas y deseos de su padre y de su madre. A través de los requerimientos que se le imponen toma conciencia: come, haz caca, sé bello, limpio, amable, trabajador, etc. A través de estas demandas, se plantea la cuestión del deseo del Otro: me pide esto pero ¿qué es lo que quiere? Si el niño se dedica única-

mente a satisfacer la demanda del Otro, corre el riesgo de quedar entrampado en su status de objeto. Detrás de la demanda, deberá olfatear qué es lo que hay de deseo y qué es lo que hay de amor. Solamente al medir las incertidumbres y los límites del Otro (su castración, digamos) podrá liberarse de su dominio y construirse como ser de deseo.

Las neurosis tiene que ver con los fracasos a la demanda y al deseo: neurosis oral en el histérico, neurosis anal en el obsesivo. El niño puede satisfacer durante largo tiempo a la demanda del Otro y parecer satisfacerse a sí mismo sin que eso contraríe la construcción de su ser imaginario. Las cosas se complican cuando la demanda cambia de registro, cuando el otro (materno, con mayor frecuencia) pasa del "come" "pórtate bien" al "aprende, triunfa". Porque responder a este imperativo supone que el sujeto al que se dirige se coloca a sí mismo en situación *activa*, que pueda plantear un acto autónomo. Un niño en fracaso escolar me decía: "Me entra por una oreja y me sale por la otra", porque aprender no es escuchar, sino *elaborar* el saber que es propuesto, la pasividad ya no es conveniente.

Montaigne lo decía en forma muy bella (*Essais,* I, XXVI): "Las abejas liban de las flores, pero después hacen la miel que es exclusivamente suya, ya no más tomillo ni mejorana". Aprender implica un deseo, un proyecto, una perspectiva, no es solamente comprender.

En cuanto a *triunfar*, brillar, ser el mejor, es desde ya poder asumir una posición fálica. Pero es acá, en este cambio, donde aprieta el zapato.

Veremos, en los casos clínicos detallados más adelante, que los momentos claves de esta problemática de desprendimiento del sujeto son el período de resolución edípica, cuando la angustia de la castración está en su máximo, y el período de la adolescencia, cuando el sujeto pone en duda sus identificaciones edípicas. En ambos casos, nos encontramos ante los trabajos del duelo que implica la *separación*.

Demanda y deseo en el período edípico

El ingreso a la escuela primaria.
Los 6-8 años

La democratización de la enseñanza implica que los niños sean iguales o lleguen a serlo. Pero esta ideología igualitaria es un engaño, pretende ignorar la disparidad de los niños cuando ingresan en la escuela primaria. La aspiración de una enseñanza única, la misma para todos, supone en efecto que todos los niños son similares en el punto de partida. A partir de este *a priori*, se establece la uniformidad, la rigidez en los programas. Ciertos criterios de edad pueden parecer también aberrantes. La edad establecida para el ingreso a la primaria es fija y no puede ser fácilmente transgredida, aunque se encuentren en la misma clase niños que tiene un año de diferencia, ya que se determina que deben haber nacido entre el comienzo de enero y el fin de diciembre del mismo año. Esta nivelación de los programas, de la edad, de las condiciones de escolarización no tiene en cuenta la disparidad que existe entre los niños que tienen entre 6 y 8 años. Esta diversidad deriva de diversos factores.

Ante todo, existe una diferencia de nivel cultural familiar vinculado con mucha frecuencia al medio social. Una buena calidad de intercambios verbales y afectivos durante los primeros años, una estimulación intelectual, ponen al niño en situación de abordar fácilmente los primeros aprendizajes escolares. Los niños que pertenecen a familias a las que les gusta leer, hablar, discutir, en las que las observaciones cotidianas son materia de aprendizajes lúdicros –contar los objetos de la vida corriente, leer las letras sobre las cajas del desayuno, por ejemplo– no tienen ninguna dificultad para abordar la lectura y la escritura. La guardería, luego el jardín de infantes, pueden también encauzar un trabajo de descifrado de signos, al mismo tiempo que un comienzo de socialización y de adaptación a la vida grupal.

En cambio, el niño que no tuvo la suerte de disponer de este condicionamiento, que domina mal el lenguaje, que no está familiarizado con el dibujo, la escritura, los juegos de formas, tendrá un handicap de partida. Este handicap se verá agravado si ingresa directamente a la escuela primaria sin haber frecuentado el jardín de infantes.

- Pero hay otra disparidad entre los niños, es la que se refiere a la crisis que atraviesa el sujeto en este período clave de su evolución. En plena crisis edípica, debe renunciar a su posición de niño pequeño protegido, seguro en su medio familiar para convertirse en un ser social, confrontado con la ley del grupo. Es la edad en la que debe aflojar los lazos con la madre. La separación implica un trabajo de duelo, un doloroso trabajo psíquico de reacomodamiento de las posiciones subjetivas. En lugar de ser el objeto que satisface al Otro, el niño debe convertirse en un sujeto a parte entera: de la posición de objeto colmante para el Otro, debe pasar al estado de sujeto deseante. Este trabajo de separación, que llamamos de castración, es con frecuencia impedido o retardado por la madre que no puede "liberar" ella misma a su hijo debido a la reminiscencia de sus propios conflictos edípicos; daremos sobre esto numerosos ejemplos. Pero, desde su ingreso a la escuela primaria el entorno –padres, maestros–, se comporta como si el problema estuviese resuelto –"Ahora ya eres grande"; en una época se decía: "7 años es la edad de la razón"– cada uno hace como si la tormenta hubiese pasado, como si el niño hubiese ingresado en un período de latencia desde el momento en que atravesó la puerta de la gran escuela.

Veremos hasta qué punto este problema edípico, no resuelto, envenena los primeros pasos del sujeto en su vida escolar. La resolución edípica, la superación de la angustia de castración son etapas obligadas del desarrollo. La amplitud que reviste esta crisis varía entre un niño y otro, de la misma manera que el tiempo de resolución aparece como más o menos prolongado. Sin embargo, es posible afirmar que, cualquiera sea la forma en la que el niño aborde este

período, el mismo no transcurrirá sin producir efectos sobre el despertar de la inteligencia lógica y sobre el interés que pondrá en los aprendizajes escolares.

El fracaso escolar de la adolescencia es con frecuencia una repetición de la crisis edípica. La adolescencia también debe sobreponerse a la prueba de la separación, pero la crisis se complica por los nuevos planteos identificatorios: se pone en duda el ideal del yo, calcado con gran frecuencia de las imagos paternas y los estudios, valorados por el medio, pagan a menudo el precio de este deseo de emancipación. El crecimiento pubertario, con la necesidad del sujeto de determinar sus elecciones sexuales, viene a complicar más los puntos de referencia de la identidad. ¡Todos sabemos hasta qué punto son difíciles las clases de tercero*!

* Equivalente, en nuestros estudios, al tercer año de los colegios secundarios. (N. de la T.)

APROXIMACION FENOMENOLOGICA DE ALGUNAS SITUACIONES DE FRACASO ESCOLAR

Antes de desarrollar la posición psicoanalítica frente a la inhibición intelectual y a las dificultades escolares, me permitiré elaborar algunos escenarios imaginarios con el objeto de destacar, una vez más, la complejidad de los factores en juego en este proceso.

Jamás hay una única causa para el fracaso escolar, siempre existe una conjunción de varias que al actuar unas sobre otras, interfieren. Esta interacción, con sus efectos de boomerang, evoca una especie de círculo vicioso con la dificultad, cuando no la imposibilidad, de poder salir del mismo en algún momento.

Imaginamos algunas situaciones posibles.

Un mal punto de partida

Consideremos a un niño de un medio sociocultural desfavorecido. En este tipo de familia la supervivencia cotidiana deja poco lugar para inversiones culturales distintas a las que suministra el audiovisual. Se observa con frecuencia un cierto desinterés por las actividades escolares de los hijos, más por ignorancia o negligencia que por franca hostilidad.

Los padres asisten raramente a las reuniones de padres y educadores y todavía menos a las reuniones de padres de alumnos. Queda por hacer todo un trabajo de información y de incitación a la participación. En este medio, la expresión verbal es a menudo pobre. En algunas familias de inmigrantes, sucede que los niños oyen a sus padres hablar entre ellos un idioma que no comprenden, y cuando estos padres se dirigen a ellos, es en un francés rudimentario y deformado. Estos niños, hasta su escolarización solamente conocen el francés de la calle.

Sólo pueden contar con las estructuras escolares para familiarizarse con una lengua correcta, pero esta lengua se les dará desde el comienzo como lengua escrita. Esto no deja de plantear problemas. En este contexto, el niño que ingresa en la primaria, si no asistió o si asistió muy poco al jardín de infantes, estará en desventaja. Su no-dominio del idioma corriente, el retardo producido en la suma de conocimientos que el niño almacena en sus intercambios con un medio estimulante, la falta de entrenamiento en las operaciones de abstracción y de juicio, van a arrastrar desde el comienzo dificultades de aprendizaje de la lectura y de la escritura. Esto podría constituir sólo un simple retraso, una diferencia en relación con los otros niños más favorecidos en el punto de partida. Pero será grave si la exigencia escolar es tal que sobrepasa ampliamente la capacidad de aprendizaje *inmediata* del niño, porque entonces aparece un sentimiento de fracaso. Hemos ya evocado la presión que se ejerce desde el primer año del ciclo primario hacia una adquisición uniforme de conocimientos. La posición de fracaso que el niño siente, si perdura, arrastra un proceso de exclusión, de rechazo. Aquel que "no sigue" con frecuencia es abandonado a su suerte; en otras épocas se lo mandaba al fondo de la clase: ¿acaso no es necesario que la clase "adelante"? ¿que el programa sea respetado? ¿que todos los niños sepan leer para Pascuas? Si no se habla más de "incapaz" ni se usa el gorro de burro, la crueldad de los niños sigue siendo la misma: "idiota", "nulo", son palabras que se escuchan con

frecuencia. Si a esto se agregan las críticas a veces exasperadas de los educadores, que se sienten impotentes frente a él, el niño experimenta un sentimiento de vergüenza abrumador. Y nada es peor que la vergüenza para un ser que todavía no tiene los medios para defenderse.

Toda una literatura, de Jules Vallès a Jules Renard, y más cerca de nosotros Annie Ernaux, relata los aspectos destructivos del desprecio, de la humillación y de la vergüenza en el niño. Sentirse diferente a los otros, ser pobre, feo o tonto... es mejor ser malo... La rebelión está al final del camino.

Hemos imaginado una coyuntura sociocultural como un mal punto de partida, hubiéramos podido evocar otras causas circunstanciales. En algunos niños se desencadenan estos mismos estados de estupefacción, con inhibición masiva, porque tienen miedo de la maestra, un niño me decía: "¡Tiene los cabellos rojos como un león!"; otro puede presentar un estado regresivo como reacción inmediata a un acontecimiento traumático: nacimiento de un hermano, hospitalización, divorcio de los padres, enfermedad de la madre o muerte de un pariente. Puede ser también un defecto sensorial no descubierto: mala vista, audición defectuosa, etcétera.

¿Qué va a pasar después de estas primeras dificultades?

Primera hipótesis:
el niño no permanece pasivo

Frente a esta situación de fracaso y de exclusión, el niño reacciona con problemas de comportamiento. Para compensar su fracaso, busca hacerse notar mediante acciones distintas a las escolares: se convierte en el payaso de la clase, por ejemplo, para hacer reír; puede también multiplicar sus " barbaridades" para imponerse a sus camaradas y recupe-

rar un cierto prestigio entre ellos. La condena que va a sufrir refozará en él el sentimiento de injusticia (es así como el niño lo verbaliza) y agravará el paso a actos más o menos delictivos. Las conductas desviadas, si se perpetúan, acentúan el rechazo. Del rechazo escolar, con la rebelión que lo acompaña, se llega al rechazo social, con las actitudes de marginación y de delincuencia. El joven, a partir de entonces, se ha hecho de una "reputación", algo se ha fijado y le será muy difícil salir de eso.

Segunda hipótesis:
el niño acepta su fracaso

El niño se apropia de este sentimiento, se convierte en "el mal alumno" y se identifica a partir de ahora como tal. Se instala en una posición pasiva masoquista. Será etiquetado como débil mental, y esta "debilidad", que no era más que un mal enganche en el punto de partida, se le adherirá a la piel. Son esos niños que se "arrastran" de la reeducación a la clase de recuperación con una especie de indiferencia y de inmovilismo. Este estado de pasividad que perdura se convierte en una segunda naturaleza, el niño se habitúa a ella, luego se complace, le será difícil salir.

Tercera hipótesis: todo se arregla,
seamos resueltamente optimistas

El sistema escolar presenta mayor amplitud: los juicios de valor son relativizados. La noción de fracaso no se vincula más al tiempo, porque el tiempo ya no está marcado por las fatídicas barreras que hay que cruzar: lectura, escritura, etc. Los programas ya no están administrados de una manera obsesiva. En lugar del "puede dar más", estribillo obligado del boletín escolar, el acento se pone sobre las realizaciones del sujeto.

Se reemplazó el temor al fracaso por el aliento a los esfuerzos y los progresos logrados. Se logra mantener en estas clases esa alegría vinculada a los aprendizajes lúdicros que el niño conoce en el jardín de infantes. Si los padres y los maestros están menos angustiados, el niño está más preparado para su nuevo rol de escolar. Ciertas escuelas del campo, con clase única, no conocen el fracaso escolar. Como no existe una separación marcada entre una clase y otra, cada uno puede marchar a su ritmo, con un tiempo que es el suyo. Más libertad en el aprendizaje, menos presiones, favorecen la integración del niño al sistema.

La reacción de los padres frente al fracaso de su hijo

En las tres hipótesis, simplificadas al extremo, no hemos hablado de las reacciones familiares ante las primeras dificultades escolares, aunque estas reacciones son determinantes en cuanto a la evolución del problema. Mediremos, acá también, la imbricación de los determinismos y su interacción. Evocaremos algunos tipos de comportamientos paternos, recordando que no son otra cosa que la traducción de la problemática inconsciente de la relación padres-hijos. No nos dedicaremos por el momento más que a la parte emergente del iceberg, reservamos para más adelante la profundización de la cuestión de las posiciones inconscientes que determinan todos los comportamientos que describimos.

Desaprobación

Cuando los padres manifiestan su decepción, su desaprobación, inclusive su cólera frente a los malos resultados esco-

lares, el niño puede ver en esta condena un retroceso del amor. Se desencadena entonces otra forma de engranaje que el que fue descripto anteriormente, se instala un estado depresivo cuyas manifestaciones son a menudo somáticas. Cae enfermo, no solamente un pequeño malestar estomacal los domingos a la noche, sino "verdaderas" enfermedades: otitis, anginas repetidas, problemas intestinales, problemas del sueño, etc.: "atrapa todo lo que pasa a su lado" dicen las madres. Al reforzar de esta manera la inquietud de sus padres, se asegura su amor. El estado regresivo inducido por la enfermedad, el ausentismo escolar derivado de la misma, no hacen más que agravar el retardo adquirido. Cuando el niño vuelve a clase, las dificultades se redoblan, se siente como un extranjero entre sus camaradas al ignorar lo que sucedió en su ausencia, reforzando así su sentimiento de exclusión.

Indiferencia

En el punto opuesto, cuando los padres no se inquietan en absoluto, cuando es manifiesto su desinterés por los resultados escolares, el niño puede sentirlo como una falta de amor. Se trata a veces de padres separados que prefieren ignorar lo que sucede en clase. Se devuelven mutuamente el cuidado de vigilar los deberes y de firmar el boletín de notas, hasta tal punto cada uno de ellos quiere seguir siendo el padre bueno que no se enoja jamás. Tienen miedo de perder el amor de su hijo si son severos y exigentes en relación a sus tareas. Esta indulgencia demasiado grande puede inducir al niño a multiplicar los fracasos para hacerlos reaccionar. Una simple aclaración permite a veces poner punto final a este malentendido.

La ausencia de interés por los resultados escolares, buenos o malos, puede estar también vinculada al modelo cultural paterno. De la misma manera que antes evocábamos la ausencia de inversión intelectual, la ausencia de un

proyecto de éxito para el hijo puede surgir de una mala comprensión de las exigencias sociales del medio, de una mala información en las familias que se debaten con dificultades materiales. El niño no se siente entonces, de ninguna manera, problematizado ni culpabilizado por su situación de fracaso escolar. Por el contrario, representa para él una especie de adecuación, de continuidad con su medio de origen, el signo de su pertenencia al mismo. Puede por otra parte reivindicar este fracaso y hacer de él el estandarte de su rebelión y de sus reclamos contra una sociedad que califica de incomprensiva y rechazante.

Esta situación es sostenida por la problemática edípica un poco particular en los medios inmigrantes.* Nosotros, los analistas, sabemos muy bien que los padres, aunque lo nieguen apasionadamente, toleran mal el ser "sobrepasados" por sus propios hijos. Esta ambivalencia surge de un complejo de castración mal resuelto. Además esta situación se hace todavía más intolerable cuando la evolución de los hijos y las hijas se hace en una cultura radicalmente diferente de la del país de origen de los padres. La ruptura entre las generaciones se marca mucho más cuando los modelos culturales divergen, y esta discordancia engendra malos entendidos, conflictos, confusión: ante todo en los padres, que tienen la sensación de que la sociedad que los acoge le roba sus hijos, y en los niños que, al tratar de adaptarse al modelo cultural ambiente, creen traicionar a sus padres.

Las soluciones propuestas

Hemos visto hasta qué punto el fracaso afecta al sujeto en su totalidad. Ante todo en su ser íntimo cuando, en desacuerdo

* Como es sabido, en Francia la mayor parte de la inmigración es de origen árabe musulmán. (N. de la T.)

consigo mismo, no puede realizar sus aspiraciones, cuando quisiera triunfar y se siente impedido por fuerzas que aprecia mal y no controla. El niño en fracaso escolar nos dice: *"No es culpa mía,* yo hago lo que puedo". La queja del obsesivo que se lava las manos treinta veces por día, es sensiblemente la misma : *"Es más fuerte que yo*, no puedo impedírmelo." Reconocemos acá al sujeto dividido por las fuerzas inconscientes que actúan a su pesar.

A este sufrimiento del conflicto inconsciente se agrega, a través del fracaso, una dimensión específica que no se encuentra en otras estructuras neuróticas; es la herida narcisística de un ser desprestigiado a sus ojos y a los ojos de los otros. Buenos neuróticos obsesivos, histéricos o paranoicos pueden realizar brillantes carreras y no siempre fracasan en su vida pública y privada.

El hecho de que la posición de fracaso afecte al sujeto en dos terrenos tan diferentes como son *la intimidad* y la *representación social* permite entrever la complejidad del problema y la diversidad de soluciones propuestas. Las medidas encaradas serán fundamentalmente exteriores al sujeto, puesto que el componente neurótico íntimo del fracaso escolar es, en general, ignorado o negado.

Medidas tomadas por el Estado y la Educación Nacional

•

El gobierno, que dicta las leyes en materia de educación, maniobra para hacer bajar el porcentaje de fracasos escolares y toma a su cargo a los dejados-de-lado por el sistema. La Educación Nacional de acuerdo o en desacuerdo con el poder político, multiplica las iniciativas con el objeto de remediar esta plaga.

Recordemos algunas de las estructuras que se aplicaron con esta perspectiva. Las redes de ayuda especializada para los alumnos con dificultades son amplias y diversificadas. Citemos el GAPP (Groupe d'aide psychopédagogique) crea-

do en 1970. Los textos prevén dos formas de ayuda: el "sostén con dominante pedagógico", dispensado por los maestros de adaptación y el "sostén con dominante reeducativo" dispensado por reeducadores en psicopedagogía y en psicomotricidad. Los psicólogos escolares intervienen en el interior de la escuela, en las que cumplen una misión de prevención, de observación, de rastreo, de reeducación, de orientación.

Por otra parte, están previstas clases con enseñanza adaptada para los alumnos que no "siguen", clases llamadas de "perfeccionamiento o de adaptación", prolongadas por los SES (Section d'éducation spéciale) en donde continúan las investigaciones sobre las "reparaciones cognitivas". Este recordatorio no es exhaustivo, el principio consiste siempre en una pedagogía más personalizada, en una ayuda más específica para los niños con dificultades.

La pedagogía

Es la gran pregunta que permanece planteada. ¿Cómo educar, cómo enseñar? Sugerimos al lector meditar sobre las grandes figuras que marcaron este recorrido. Ya entonces Platón (*La République,* VII, 537) señaló que para aprender, el deseo debía ser libre: "Para un hombre libre no hay ningún tema de estudio que deba ser acompañado por un comportamiento servil. En efecto, si los trabajos impuestos por la fuerza no tienen sobre el cuerpo ningún efecto pernicioso, *en el espíritu por el contrario, ningún estudio forzado se establece de manera permanente* [...] cuídate bien[...] de dar por la fuerza a los niños el alimento de los estudios, sino hazlo mezclándote en sus juegos, con el objeto de ser más capaz de percibir cuáles son las inclinaciones naturales de cada uno." Podríamos proseguir con Rousseau y su Emilio, y muchos otros también célebres. Los conceptos modernos en educación producen una literatura abundante, las secciones "pedagogía" de las grandes librerías están llenas, algunas películas recientes reavivan la emoción del público sobre

una visión idealizada de la adolescencia y de la enseñanza. Directores de liceos, ingenieros convertidos a la enseñanza, fabrican best-sellers relatando sus experiencias y sus reflexiones sobre el tema. Traduciremos la pregunta que se repite con más frecuencia así: ¿cómo usar la seducción sin perder la autoridad?

Las iniciativas pedagógicas van desde la formación de maestros: "¿cómo enseñar a aprender?" a la preparación de protocolos que se discuten, se experimentan, y cuya eficacia se destaca frente a los precedentes. A los dos oficios "imposibles" según Kant, "educar y gobernar", Freud agregará un tercero: "psicoanalizar". ¡Todavía no llegamos al final de nuestras penas!

La hora del balance

Cuando las medidas pedagógicas han fracaso se plantea la pregunta fatídica: ¿será psicológico? Entramos entonces en la atmósfera de los malos entendidos. En el lenguaje común eso significa: "Posiblemente tiene problemas... todo pasa por su cabeza, hace un bloqueo..." Lo que podría resumirse por: ¿por qué *no puede* aprender?

No es raro que sea evocada la "mala voluntad". Es decir, el rechazo deliberado a trabajar. Los padres son particularmente aficionados a este tipo de explicación que libera su agresividad. Esto corresponde al "puede dar más" del boletín de calificaciones que sobreentiende "Podría si quisiera". La escuela de Jules Ferry no se molestaba por estas futilidades: si el niño se negaba a aprender, es porque era perezoso o no tenía los medios. Deficiente mental o haragán, había que arreglárselas, el maestro intentaba lograr el máximo y explotar todas sus capacidades hasta el momento en que abandonara la escuela, a los 12 años como mínimo.

Actualmente, los educadores exigen ser informados sobre la naturaleza del "no puede", plantean la posibilidad de una insuficiencia de medios intelectuales, digamos el término,

de una deficiencia constitucional. Quiero destacar que este camino es el opuesto al que hemos expuesto hasta aquí, es decir la impotencia por inhibición. ¿Cuáles son las actitudes que debe emprender el educador para saber si su alumno es "deficiente"? La respuesta es: enviándolo a realizar un balance psicológico. Se acepta que los tests de nivel miden la inteligencia, puesto que se expresan en términos de CI (coeficiente intelectual). Pero éste es un error grosero, puesto que no miden más que el nivel de rendimiento aplicado a las adquisiciones escolares de la *media* de los niños de la misma edad (se llama también edad mental). El pseudocientificismo de estas pruebas seduce los espíritus cartesianos, pero conduce a aberraciones en las conclusiones que provocan. Cuando un mal alumno tiene un CI normal, si no tiene ningún problema "psicológico" asociado –problemas de comportamiento, de adaptación, etc.–, después de una consulta con la psicóloga escolar será orientado generalmente hacia una ayuda pedagógica, o a una reeducación psicomotriz, ortofónica u otra.

Si el mal alumno tiene un CI normal, pero problemas evidentes de personalidad, será dirigido a una consulta especializada, tipo CMP (centro médico-pedagógico) o un CMPP (centro médico psicopedagógico). Allí se le propondrá una reeducación o una psicoterapia.

En estos dos últimos casos, se evocará una PDI (pseudo-deficiencia-intelectual) concepto discutible que permite pensar que habría dos formas de deficiencia intelectual, una verdadera, constitucional, de nacimiento se podría decir, y otra falsa, que no se sabe muy bien de qué está hecha. Diversos autores las inscriben en el marco más general de "discordancias evolutivas".

Por último, si un alumno tiene un CI débil, será orientado de preferencia hacia una estructura más marginalizada, tipo clase de adaptación o de transición. Es un engranaje del que el niño difícilmente puede salir, aunque el diagnóstico de debilidad mental, realizado a partir de los inevitables tests de nivel, sea discutible. Por múltiples razones, de las

que volveremos a hablar, el CI es susceptible de evolucionar en el tiempo y no representa en ningún caso un componente definitivo del sujeto.

Cuando, en el jardín de infantes, un niño tiene problemas de comportamiento –aislamiento, agresividad, agitación por ejemplo– o un retardo en el lenguaje, el reflejo es informar a los padres para que ellos consulten a un "psi". Utilizaré el término genérico de "psi", que puede designar al paidopsiquiatra, al psicólogo, al psicoanalista o a cualquier otro que se diga psicoterapeuta, en la espera de explicitar el contenido y precisar las diferencias.

Cuando aparecen las dificultades escolares en el jardín de infantes, en la mayoría de los casos el diagnóstico establecido se refiere a un problema instrumental: dislexia, problemas de lenguaje, etc., y el niño es dirigido, por cualquier camino que sea, a un técnico en reeducación. Es muy raro que desde el primer momento se hable de *psicoterapia*. El término todavía produce miedo. Los educadores evitan evocar las dificultades psicológicas de sus alumnos y aconsejar directamente a los padres la consulta con un psi. Tratemos de analizar las reticencias de los educadores.

Posición del educador

Existen, en mi opinión, varias razones para esta reserva. Temen sobrepasar su rol puesto que se hacen una alta idea de su responsabilidad. Diría que su reticencia es la medida de su conciencia profesional. ¿Acaso no son ellos, y solamente ellos, los que mediante sus cualidades pedagógicas deben conducir hacia el éxito a los niños que les son confiados? En caso de fracaso, se sienten acusados directamente puesto que el sistema educativo favorece este tipo de reacción: ¿no son juzgados, en efecto, por los buenos resultados de su clase? ¿Cuántos maestros temen el paso de los inspectores,

esperando con angustia la nota con la cual él evaluará su capacidad que, paradójicamente, se establece a partir de las respuestas correctas o erróneas que darán los niños?

Me ocurrió dirigir un grupo terapéutico de docentes que presentaron estados depresivos. Después de una larga pausa en el trabajo, recaían cada vez que se encaraba una reincorporación a la actividad. La medicina del trabajo llamaba curiosamente este aspecto "fobia escolar del docente". Para ambos, paciente y médico, la función docente era en gran parte responsable del estado depresivo. Yo había notado, en efecto, hasta qué punto estos sujetos estaban identificados con su función. Al comienzo, el grupo no hablaba más que de las dificultades inherentes a la profesión: enfrentar la mala voluntad de los alumnos, su agresividad, el descontento de los padres, la incomprensión de los superiores jerárquicos, su "soledad", expresión que se repetía a menudo. Todos sus malestares prevenían de eso. Poco a poco, el trabajo con este grupo consistió en sacar a la luz el componente personal en las dificultades atribuidas al sistema escolar. Cada uno tomó conciencia del desplazamiento que operaba al atribuir exclusivamente a la actividad profesional sus dificultades de orden neurótico o psicótico. Muchos de estos docentes pudieron recentrar sus problemas, subjetivar el síntoma, reubicar esta "fobia" en su historia; emprendieron una terapia personal y retomaron sin angustias su actividad. Otros, más frágiles, más alcanzados en su narcisismo por la relación conflictual con los alumnos o el entorno, debieron ser reorientados.

Citaré acá el caso de una joven maestra de jardín de infantes que conocí a causa de uno de sus alumnos, un pequeño hombrecito de 4 años que había logrado ponerla en dificultades: iba regularmente a vomitar en su escritorio. Este niño habia sido un bebé vomitador, operado tardíamente de una estenosis del píloro. Volvía a encontrar ese reflejo de vómito cuando quería manifestar su desacuerdo con un adulto. La joven mujer habia interpretado ese comportamiento como una agresión personal y se sentía perseguida.

Debió interrumpir el trabajo por un estado depresivo. ¡Lástima que no se le ocurrió la idea de dirigir al niño a una consulta médico-psicológica y de plantear ella misma sus dificultades a alguien que hubiese podido escucharla! Cuando vi al niño, la situación habia tomado un giro dramático: exclusión de la escuela, padres traumatizados, todo ello sin verdadera relación con la benignidad del problema.

Sería conveniente que la capacitación de los maestros tomara en cuenta este aspecto de su formación educativa. Un docente no debería sentirse profundamente herido por la agresividad de sus alumnos o por su fracaso. Es bien sabido que, con frecuencia, el niño o el adolescente ajusta sus cuentas "edípicas" con la figura del maestro; es el fenómeno de transferencia que nosotros, los analistas, conocemos bien. Si el docente se identifica totalmente con su condición de *maestro*, tendrá inconvenientes; si cree que las virtudes pedagógicas son suficientes para hacer entrar el saber en la cabeza de sus alumnos, corre el riesgo de sentirse decepcionado, con consecuencias que pueden ser molestas; el fracaso será definido como mala voluntad y en este caso, la impugnación no está lejos. La observación de los consejos de clase ilumina estas reacciones de rechazo provocadas por la decepción de los maestros: se creen confrontados con su impotencia. Cuando "todos los esfuerzos emprendidos no dieron resultado", frase bien conocida junto con el "podría dar más", el alumno es invitado a irse a otra parte. Cuando esta "condena" se duplica con la de los padres, puede conducir al desánimo y a la desesperación.

¿Por qué el docente tiene tantas dificultades para hacer una aproximación entre las dificultades escolares y eventuales problemas psicológicos? ¿Por qué no puede establecer una vinculación entre el fracaso y el sufrimiento psíquico? Pienso que hay varias razones para ello, entre las cuales una que pude observar en mi práctica clínica.

En general, el docente no tuvo dificultades de aprendizaje

escolar, con frecuencia fue un buen alumno y no conoció problemas específicos en la escuela. Si se encontró con dificultades psicológicas en la infancia o en la adolescencia, no tuvieron ninguna relación con el rendimiento escolar, los síntomas estaban en otra parte. Si hubo una relación entre escolaridad y neurosis, se estableció en una forma totalmente ignorada por el sujeto y, además, totalmente en otra configuración. En estos casos no es el fracaso el que se convierte en revelador de las dificultades psicológicas del sujeto, sino el éxito. No estamos hablando, es claro, sólo de la escolaridad de los docentes, sino de la de todos esos pequeños genios del primario y del secundario que no mantienen sus promesas en la edad adulta. Una inversión intelectual muy profunda puede servir para el ocultamiento, para la cobertura, de problemas neuróticos o psicóticos que no se revelan de inmediato gracias a este procedimiento. ¿Quién no conoció a esos alumnos, trabajadores encarnizados, brillantes, afianzados en su lugar de primeros, mostrarse totalmente desvalidos en el momento de salir de su burbuja y afrontar la vida? Tal inversión es, de hecho, una conducta de prevención, de protección que hace a la economía del síntoma. Agregaría que el éxito en los estudios y la admiración que suscitan refuerza en estos sujetos una imagen de sí mismos en la que el sentimiento de la propia superioridad contribuye a anular su angustia de castración. Cuando surgen manifestaciones psicóticas o neuróticas entre estos buenos alumnos, nunca lo hacen en el terreno intelectual, sino más bien en el de la comunicación o de la relación afectiva. Cuando este tipo de problemática vuelve a encontrarse en los antecedentes del docente, comprendemos muy bien que siga pensando que el rendimiento intelectual es independiente del desarrollo afectivo. Esto es lo que sostiene Piaget. La relación entre dificultades escolares e inhibición neurótica les seguirá siendo extraña.

En el punto opuesto a este tipo de desconocimiento, encontramos a los docentes sensibles al sufrimiento de un niño que se confía a ellos. Al interesarse por él, anudan una

relación cuyo impacto es difícilmente apreciable al comienzo. Este interés, cuando se centra sobre los estudios y se mantiene dentro de ciertos límites, puede ser extraordinariamente estimulante y benéfico para el niño que no siempre logra en su familia el apoyo que tendría el derecho de esperar. Todos tenemos en el recuerdo esos "hijos del pueblo" que salieron de su condición gracias a un docente que los hacía trabajar a la noche en su propia casa para que pudieran obtener la beca necesaria para la prosecución de sus estudios.

Puede suceder que esta relación los lleve demasiado lejos, porque al desconocer la dimensión transferencial de la relación educador-educando, se corre el riesgo de encontrarse en un callejón sin salida, porque el alumno desplaza sobre el docente los requerimientos que en realidad dirige a otros, los padres, la sociedad, y a veces también a la pareja de una relación amorosa. La resolución de este lazo puede hacerse difícil cuando no se revela como dramática. Pienso en una docente que trabajaba en una institución que acogía varios niños de la DASS. Una de sus alumnas se confió a ella. Emocionada por el desamparo de esta joven adolescente, la "tomó bajo sus alas" según su propia expresión. Después de un cierto tiempo la joven consideró que las pruebas de afecto eran suficientes como para que pudiera encarase una adopción. La perturbación y el retroceso que siguieron desencadenaron una grave crisis en la joven, incluyendo un chantaje de suicidio.

Una de las mejores maneras de proceder sería, en mi opinión, que el docente no desconozca un sufrimiento psíquico detrás de una situación de fracaso. En este caso podrá, sin separarse de una cierta neutralidad pedagógica, aconsejar una aproximación psicológica del problema; esto puede hacerse por intermedio del o de la psicóloga del establecimiento. Nunca vi que un niño o sus padres reaccionen agresivamente ante esta oferta, cuando las cosas son dichas con todo el respeto necesario, sin intención despreciativa. He visto en la consulta privada muchos estudiantes secunda-

rios enviados por sus profesores; estos profesores eran con frecuencia padres que habían tenido dificultades con sus propios hijos, y alguno había venido a verme por eso. Esta experiencia les permitía sentirse más cómodos para aconsejar el encuentro con un psicoanalista.

Estas advertencias sobre la función del docente son absolutamente puntuales y merecerían un mayor desarrollo, ¡pero eso sería tema para otro libro!

Pienso sin embargo que más allá de todas las consideraciones pedagógicas, ya sean las "recomendaciones" a los profesores, los programas establecidos, las teorías sobre la educación, etc., sería necesario trabajar ciertos puntos que me parecen fundamentales en el oficio del docente.

¿A qué corresponde el deseo del docente? ¿No debería plantearse esta pregunta al mismo título que la del "deseo del psicoanalista"?

¿De qué naturaleza es la transferencia en la situación educador-educando? ¿Cómo administrar esta tranferencia? A diferencia del analista, el docente no interpreta la transferencia, la utiliza para la transmisión del conocimiento. ¿Cómo utilizarla entonces, como usar de la seducción sin caer en su trampa, como usar sin abusar? Cuando abordemos la psicoterapia, subrayaremos las derivaciones de la transferencia en los abusos del *poder*. Pero el poder es un elemento subyacente en todo emprendimiento pedagógico. Ese poder que el maestro tiene sobre sus alumnos, lo sufre a su vez debido a su posición en la jerarquía de esta gran institución que es la Educación Nacional.

¿Cómo funcionan las identificaciones a las figuras profesorales? Todos saben que los mejores docentes son aquellos que aman lo que enseñan, esos que parecen olvidar los impera-

tivos del programa para transmitir algo de su pasión. Nada es tan contagioso como el amor al saber.

Hay que considerar también el amor que se siente por los niños, el que ellos sienten por uno, o el que se espera de ellos, pero esto nos llevaría muy lejos.

Si bien ciertos niños me fueron enviados por la escuela, la mayor parte de los casos que citaré acudieron por consejo de su médico, clínico o pediatra. Estos médicos ejercen su profesión atentos a la salud psíquica de sus pacientes: médicos de familia o pediatras, conocen los acontecimientos familiares, los conflictos, los avatares del desarrollo del niño, saben escuchar las quejas que solamente son somáticas y, conscientes de los límites de sus conocimientos... y de su tiempo, no vacilan en recurrir a alguien especializado. Es raro que una familia rechace este tipo de consultas. Se establece un clima de confianza, al mismo tiempo que una red de comunicación entre el clínico, el especialista y a veces también el docente, para un trabajo colectivo en el que cada uno conserva su lugar y no trata de suplantar la técnica del otro. El médico no debe hacerse psiquiatra, ni el psi convertirse en pedagogo y mucho menos el docente jugar a los psis.

El término psicoterapia se presta a confusión, porque consideradas desde el exterior todas las curas psicoterapéuticas se parecen: el niño concurre a las sesiones a un ritmo regular, encuentra una persona con la que habla, modela, dibuja, y se supone que este intercambio ayuda a comprender el porqué de las dificultades y a sobrepasarlas. Lo que difiere fundamentalmente entre un psicoterapeuta y otro es la concepción que tiene de su trabajo, es la naturaleza de los conceptos que lo guían en la práctica. Antes de explicitar los conceptos fundamentales que orientan esta técnica señalaré dos de los obstáculos que encuentra cualquier terapeuta que tome a su cargo un niño en situación de fracaso escolar:

• *La trampa pedagógica*. El síntoma del fracaso escolar tiene de particular que toca operaciones intelectuales en apariencia alejadas de toda carga afectiva; el sufrimiento y la angustia no son nunca evidentes, por lo menos en el primer momento. El problema no es referido desde el origen a un conflicto psíquico, no es subjetivizado, diríamos que todavía no constituye un síntoma; por otra parte con frecuencia existe la negación (el "no es culpa mía"). Entonces es necesario esperar, no interesarse directamente por el síntoma, no "atacarlo de frente", sino recordar que es un *epifenómeno*, el signo de un malestar más profundo del sujeto. Pero ciertos terapeutas trabajan sobre el síntoma, por otra parte bajo la presión del niño que demanda con mucha frecuencia que uno se interese en eso: "Explicame, no comprendí este problema" y saca sus cuadernos. El niño puede entonces inducir una conducta pedagógica en el terapeuta. Si se deja atrapar, la cura no hará más que repetir la situación escolar, y en consecuencia repetir el fracaso.

• *La trampa de la bondad. El fantasma de la reparación.* Hemos evocado la herida narcisística que el fracaso infringe al sujeto. Si el terapeuta se deja llevar a reafirmar y a prodigar estímulos, el niño podrá, en ciertos casos de inhibición tomados desde el comienzo, recuperar la confianza y volver a partir. Pero si el síntoma está instalado, las palabras de estímulo y de reaseguro son sentidas como una negación de sus dificultades, un desconocimiento de sus sufrimientos, en consecuencia una negación de lo que él es en realidad. El "tú eres capaz de salir de esto" es un llamado al "puedes dar más" y el "ya verás, todo va a arreglarse", que solamente reafirman al terapeuta. La relación psicoterapéutica, cuyo motor es la transferencia, no es una relación de maestro a alumno. Los estímulos provenientes del maestro, que debe juzgar el trabajo real realizado por el alumno, tienen otro sentido, otro alcance que los dichos de un terapeuta en ese mismo terreno. Sin embargo es una inclinación a la que ceden muchos psis en las curas, a las que por otra parte se califica con frecuencia como "psicoterapias de apoyo".

Psicología-psicoanálisis

Vamos a intentar, a través del relato de las curas de algunos niños que nos fueron confiados, poner en relieve aquello que hace a la singularidad de nuestro trabajo de analistas con respecto a otros tratamientos psicoterapéuticos.

Hemos visto que en la mayoría de los casos de fracasos escolares, el acento se ponía sobre la deficiencia de una o de varias funciones cognitivas, que se designan con el nombre de problemas instrumentales. Esto puede corresponder a la alteración de la percepción de las formas y de las estructuras, problemas en la representación, en el tiempo (discronías), en la expresión hablada, en la expresión escrita (dislexia, disgrafía, disortografía), problemas en las operaciones de cálculo... Los métodos utilizado, –reeducación psicomotriz, ortofónica, etc.–, tienden a reparar el retraso de estas funciones. Sin prejuzgar acerca de estos métodos, que se revelan eficaces en numerosos casos, debemos precisar en qué contexto se inscriben los mismos y en qué difieren del psicoanálisis. Desde ya podemos apreciar que consideran al individuo como un mosaico de funciones entre las que hay que restaurar aquella que sería deficitaria.

La opinión general no siempre establece diferencias entre reeducación y psicoterapia, pero la confusión llega a su máximo cuando se trata de definir la praxis psicoterapéutica; ante todo, *¿quién* la practica? ¿el paidopsiquiatra? ¿el psicólogo? ¿el psicoanalista? ¿Cuál es la diferencia en su *técnica*? y ¿sobre qué *teoría* se basa su ejercicio?

Cualquiera sea la calidad del facultativo, psiquiatra, psicólogo, psicoanalista, podemos distinguir dos orientaciones fundamentales en estas prácticas: *la psicología* y *el psicoanálisis*.

¿Qué es la psicología?

La psicología toma en cuenta los componentes de la personalidad.[1] Este término deriva del latín *persona* que designa la máscara que llevaban los actores de teatro, cuyas expresiones correspondían a caracteres fijos e inducían en el espectador la expectativa de una conducta determinada.

La personalidad ha sido definida por Shelton en 1951 como "la organización dinámica de los aspectos cognitivos, afectivos, pulsionales, fisiológicos y morfológicos del individuo". Esta definición pone el acento sobre el aspecto organizativo de los rasgos propios de un individuo. Esta suma de rasgos aparece como relativamente estable y constante y permite inferir un sentimiento de unidad de la persona.

De la noción de *persona civil*, representada en el derecho romano por el sistema de nominación, se pasa a la *persona jurídica*, sujeto de derechos y deberes determinados por la ley. Los estoicos romanos, luego la teología cristiana, le superponen la noción de *persona moral*. A partir del siglo XVII, la filosofía define la persona como *conciencia psicológica*. Fue Ribot el que introdujo el término de "personalidad" en 1865.

El término "personalidad" va a convertirse en un concepto que cada uno adapta a la idea que se hace de la persona humana. Muchas de sus elaboraciones están impregnadas con el aporte freudiano con distorsiones que pondremos en evidencia. Percibimos que para la mayor parte de los autores el término personalidad está muy próximo a concepciones más generales tales como el *temperamento*, la *constitución*, el *carácter*. Encontramos acá un sabio cocktail, propio de cada autor, de componentes biológicos, morfológicos, afectivos, pulsionales, volitivos. Estos tipos de clasificaciones son seductoras y tranquilizantes en la medida en que parecen entregar las claves para responder a la eterna pregunta "¿quién soy yo?". Al saber que pertenece a tal o cual clase de

[1] Véase Emile Jalley.

individuos bien determinada, constante, el sujeto puede creer que es uno, sin fallas ni carencias.

La psicología funciona entonces sobre una forma de señalamiento de puntos de referencia (orientación) de los rasgos característicos, asociados en un collage típico de cada autor. Daré algunos ejemplos.

Pavlov, retomado por Eysenck, describe los tipos coléricos, melancólicos, flemáticos, sanguíneos. Para Heymans, hay ocho temperamentos: nervioso, sentimental, sanguíneo, flemático, colérico, apasionado, amorfo, apático. No cito los múltiples componentes de cada temperamento, los autores que se inspiran en ellos siempre le agregan algunos elementos de su cosecha. La antropología cultural utiliza mucho los criterios psicológicos en el estudio de las etnias: Mead, Kardiner, Linton, por ejemplo. Los psiquiatras se apoyaron sobre la observación de enfermos mentales para su clasificación. Kretschmer (1921), por ejemplo, describe tres tipos constitucionales: pícnico, leptosoma, atlético, con numerosos subgrupos, por supuesto. Jung mismo define dos tipos de temperamentos: el extrovertido y el introvertido.

¿Cómo pudo el pensamiento freudiano alimentar este sistema clasificatorio e impregnar toda la corriente psicológico-psicoanalista actual?

Freud no utiliza casi nunca el término "personalidad". Lo que él adelantó son esencialmente sus dos modelos del aparato psíquico. En una primera categoría (1900) distingue el inconsciente, el preconsciente y la percepción-consciencia. En la segunda categoría (1920-1923), hace intervenir una nueva distribución de las instancias, son el ello, el yo y el superyó. Nunca dijo que la segunda categoría anulara la primera, por el contrario la completa.

El aporte fundamental de la primera categoría es el descubrimiento del inconsciente. En su texto fundador –*Los sueños*– Freud muestra como los procesos del sueño permiten captar las manifestaciones del inconsciente, un inconsciente

aprisionado en las estructuras del lenguaje con sus mecanismos de sustitución, de desplazamiento, de condensación. Ya aparecen acá la represión y el retorno de lo reprimido, el proceso primario está ubicado, así como la *Spaltung* (división del sujeto).

Freud no transigirá jamás sobre sus descubrimientos originales, los defenderá contra viento y marea, y sobre todo contra los debilitamientos que intentaban hacerle sufrir sus colegas y discípulos. En sus conferencias, frente a un público no preparado, se disculpará por lo que puedan tener de chocantes sus avances; hay que pensar especialmente en su descubrimiento de la sexualidad infantil, ¡que tanto irritó a sus contemporáneos!

En la segunda categoría, Freud pone el acento sobre los conflictos entre el ello, el yo y el superyó. El yo es la sede de la conciencia, cercano en este aspecto al concepto de la personalidad. El yo se construye para asegurar la estabilidad de la persona, sostener su identidad, una especie de "monarquía constitucional", dice Freud, condenada a la "falsedad diplomática", obligada a defenderse contra los "tres déspotas" que son el ello, el superyó y el mundo exterior (Freud, *Essais de psychanalyse).* El ello permanece como el reservorio pulsional y el superyó como la instancia crítica, la conciencia moral. Vemos bien que, en el pensamiento freudiano, el yo está siempre trabajado por las fuerzas inconscientes que buscan manifestarse. La unidad, la identidad, no se logran jamás, el conflicto es permanente.

Esta segunda categoría, con un yo funcionando a la manera de un proceso secundario (el pensamiento lógico, la cadena significante del pensamiento de Lacan), era por cierto más accesible a los defensores de una lógica cartesiana y, en cierta forma hizo olvidar la primera, borró en ella el dogmatismo y ocupó un lugar preponderante en el espíritu de los discípulos de Freud, comenzando por su propia hija Anna. El annafreudismo subraya la psicología del yo, y su análisis del niño se orienta más hacia la pedagogía. Desde los primeros discípulos de Freud hasta los psicoanalistas actua-

les, percibimos una pendiente irresistible que consiste en diluir la especificidad del inconsciente freudiano (¿Acaso Jung no había establecido un inconsciente colectivo?).

La dimensión de la alienación estructural del sujeto desaparece en esta concepción. El escándalo que se produce al encarar un sujeto dividido, descentrado, que vive en un desconocimiento fundamental de su ser, movido por su inconsciente (el destino), sometido a la repetición, todo esto desaparece. ¿Acaso Freud no decía al llegar a América: "Ellos no saben que le traemos la peste", y Lacan, después de una de sus intervenciones –que se encuentran en sus *Écrits* bajo el título "Subversión del sujeto y dialéctica del deseo"– no trató lo "ahumano"? Inclusive se pronunció la palabra "infierno", dice (*Écrits*, p. 827).

En la aproximación psicológica, todo esto desaparece para dar lugar a la concepción apaciguante de un sujeto unitario, dueño de sí mismo, autónomo, dueño de sus actos, libre en su volición. El yo aseguraría la estabilidad y la identidad de la persona, siempre amenazada sin embargo por algún resurgimiento inconsciente inesperado, proveniente del ello o del superyó, ¡neurosis obliga! En esta perspectiva, será entonces necesario "reforzar el yo", ayudar al sujeto a "conocerse mejor" para defenderse mejor de los intrusos, habrá que ayudarlo a "recobrar la confianza en sí mismo". ¿No sería ésta una manera de reforzar la represión en lugar de "eliminarla"? Para ello tenemos a nuestra disposición numerosas técnicas psicoterapéuticas: terapia sistémica de la escuela de Palo Alto, retorno forzado de la hipnosis, ciertas terapias de grupo, cuya teoría varía de un fundador a otro, tales como, por ejemplo, la liberación del cuerpo –con prácticas en las que el contacto puede ser recomendado o, por el contrario, prohibido (el concepto de "yo-piel" está de moda actualmente)–; citemos además una corriente muy en boga: el cognitivo-comportamentalismo. En todas estas prácticas, las palabras maestras son escucha, prescripción, desacondicionamiento, condicionamiento, reestructuración...

Cualquiera sea la técnica utilizada, para el psicoterapeu-

ta se tratará siempre de ubicarse en posición de "maestro", en el sentido que supone que en el momento de la partida debe descubrir qué es lo que no marcha en el paciente y prescribir el remedio: él conoce la naturaleza del mal, él sabe también lo que es bueno para el paciente, donde está su bien, y va a ayudarlo a su concreción. Lo más frecuente es encarar una modificación de las conductas, una adaptación social, una resolución de un conflicto, una revisión de las identificaciones apuntada hacia el "falso self" que debe caer.

No ponemos en duda la eficacia de estos métodos, con el tiempo han rendido sus pruebas. El hombre siempre buscó un sentido a su vida, un gran Otro creíble; en todas las épocas buscó remedios para su impotencia y trató de adornar de la mejor manera posible su carencia de ser y su castración. El fenómeno de la creencia es universal, el hombre siempre tuvo necesidad de creer en una idea o en un ser que lo trascienda, eso lo ayuda a soportar la vida y a domesticar a la muerte. Dios o gurú, ese gran Otro es portador de un *saber*. La creencia y la sumisión a ese Otro pueden llegar muy lejos. Hemos conocido un ejemplo trágico cuando todos los adeptos de una secta se suicidaron por orden de su jefe.

En todos los casos en los que un sujeto hace un llamado a otro, que se supone posee un conocimiento, nos encontramos frente a un fenómeno de *transferencia*. La transferencia es competencia esencial del análisis; Freud fue el primero en tenerla en cuenta y en convertirla en una herramienta de trabajo. Tuvo el coraje de enfrentarla y de interrogarla, no huyó de ella como su colega Breuer. Las psicoterapias difieren esencialmente en el manejo de la transferencia. El terapeuta puede posicionarse como *sujeto que sabe*, en cuyo caso utiliza la transferencia como herramienta de influencia y de poder; los "mandatos paradojales" de la terapia sistémica constituyen un ejemplo. El terapeuta prescribe al paciente tal o cual conducta "paradojal", surgida de su propio imaginario, aunque diga inspirarse en el punto de partida del síntoma del paciente.

A esta posición del terapeuta que cree poseer un conocimiento, Lacan opuso su concepción de "sujeto supuesto al saber". El psicoanalista no debe olvidar que no es él el que sabe, es el paciente; el analista está presente sólo para sostener la imagen que el analizante inscribe sobre su persona; en la medida en la que se mantiene en el *semblant* la transferencia permanece como una palanca para que se concrete la "puesta al trabajo del inconsciente". Vemos de inmediato hasta qué punto esta cuestión toca a la ética: por un lado, la posición del maestro, por el otro, su ubicación en el lugar de la muerte o del objeto "a", pero siempre en el "semblant", para permitir el surgimiento de la verdad del analizado.

Para resumir, digamos que la psicología se fija como objetivo el estudio de la personalidad. Se inspira parcialmente en la concepción freudiana del yo; el yo sería el costado de la conciencia y del discurso lógico, la volición seria libre.

Aunque no desconocen el determinismo inconsciente, las aproximaciones teóricas y prácticas derivadas de los conceptos psicológicos se colocan muy a menudo en posición de ignorar la dimensión inconsciente.

El *DSM III*, así como los métodos de estudios clínicos, tales como los tests psicométricos (WAIS,MMPI) o los tests proyectivos (Rorschach, TAT) se dirigen a las manifestaciones globales de la personalidad. Los rasgos de carácter, las conductas, las manifestaciones clínicas son descriptas, repertoriadas, clasificadas para ser reagrupadas en categorías que se llaman los "síndromes" de la medicina somática.

La misma aproximación terapéutica, aun reconociendo la existencia del inconsciente, rehúsa tomarla en cuenta. Es la "caja negra" de la teoría sistémica, ¡se prefiere trabajar sobre las manifestaciones exteriores, esencialmente de comportamiento, antes que correr los riesgos de abrir la caja!

Si la psicología se interesa especialmente por el yo, el psicoanálisis se interesa por el sujeto, el $, sujeto barrado por el rechazo. En su preocupación por un "retorno a Freud" Lacan reintrodujo con fuerza la dimensión del inconsciente.

Para ello diferenció claramente las instancias del yo y las del sujeto, proponiendo las categorías de lo Real, de lo Simbólico, de lo Imaginario. *El yo está del lado de lo imaginario* y se establece a partir del estado del espejo del que Lacan hace una "encrucijada estructural"; él diferencia claramente los componentes: yo ideal, ideal del yo, este último "más próximo a las coordenadas inconscientes del yo" ("Remarque sur le rapport de Daniel Lagache", *Écrits*).

El sujeto está del lado de lo simbólico. La aproximación simbólica va a enriquecerse con Lacan con la herramienta lingüística que Freud no tenía. Con su fórmula "el inconsciente está estructurado como un lenguaje", explora los arcanos lingüísticos de las formaciones del inconsciente: lapsus, negaciones, etc. Luego, al crear el objeto "a" va a retomar la categoría de lo pulsional de Freud (el ello) para articularlo con el fantasma, con el deseo, y determinar a través de este objeto lo que el goce tiene de indestructible y de permanente (lo que nos conduce al "más allá del principio de placer" de Freud y de su cuestionamiento a la "reacción terapéutica negativa"). Veremos en los ejemplos clínicos que traeré hasta qué punto el síntoma puede encubrir el goce y sustraerse de esta manera a toda movilización, a veces a toda "cura".

El atacar al "sujeto" no facilita la tarea. Etimológicamente "sujeto" significa sometido, subordinado; el sujeto está subordinado a su inconsciente, está fisurado, "portador de un saber que no supone ningún conocimiento", dice Lacan. El síntoma es una de las formaciones de este inconsciente, es "la verdad del sujeto que surge de una falla del saber". El paciente no deja de clamarlo: "No soy yo, dice, el que quiere eso, este sufrimiento, esta violencia, la repetición de los fracasos, de esos actos estúpidos, no soy yo pero sin embargo soy yo".

En los casos clínicos de fracaso escolar que vamos a abordar, veremos en cada uno de ellos dónde se origina la inhibición y de qué manera la transferencia ayuda al sujeto a revelar la verdad de su síntoma y le permite, en los casos felices, librarse de él...

SEGUNDA PARTE

CASOS CLINICOS

Arthur

Arthur tiene 10 años. Fue dirigido a mí por su pediatra, que lo controla desde su nacimiento. Ella sabe que Arthur tiene dificultades escolares desde el comienzo de la primaria, pero no es esta la razón por la que se inquieta, sino porque Arthur tuvo crisis de angustia cuando supo que su reeducación se suspendería, no soportó la idea de que su reeducadora lo "abandone".

En el primer momento recibo a Arthur con su madre. La Sra. R. cuenta cómo comenzaron las preocupaciones, desde la primera infancia. A los 9 meses se descubrió una hipermetropía y estrabismo. Desde la edad de 18 meses debió llevar anteojos. "Se asustaba, dice la madre, cuando le tapaban el ojo sano." Este tipo de reeducación puede ser profundamente traumático para los niños que pierden brutalmente sus puntos de referencia en el espacio cuando les tapan sucesivamente porciones de su campo visual.

He visto a algunos niños llegar a aislarse, adquirir una apariencia autista, hasta tal punto el desorden en sus puntos de referencia espaciales los sumergía en la angustia y el desamparo. Observo que Arthur continúa llevando anteojos y que el estrabismo se mantiene. Continúa sin duda

defendiéndose contra las exigencias de una reeducación ortóptica tratando de mirar por encima de sus anteojos, lo que le da una apariencia apocada y un poco tonta. La mirada es un elemento importante que vuelve bajo diferentes formas a lo largo de las sesiones.

La madre prosigue: "Cuando nació Arthur, felizmente pude suspender mi trabajo, lo que me permitió estar totalmente disponible para él." Luego agrega de una manera incongruente: "Usted comprende, yo soy autoritaria." Me dirá muy pronto que ella padece crisis de pérdida del conocimiento, sufrió dos durante el embarazo de Arthur y otras dos o tres en su presencia.

Luego se referirá a los avatares de la escolaridad de su hijo: "Sobre todo es la lectura; desde el jardín de infantes me ocupé, pero fue sobre todo en la CP (escuela primaria) cuando tuve que tomar las riendas, aunque estaba embarazada por segunda vez."

El nacimiento de otro hijo no le hará "disminuir su vigilancia", ya que "Arthur no puede hacer nada sin mí." Estas son sus expresiones.

A los 10 años Arthur ya pasó por tres años de ortofonía así como cursos de recuperación. La reeducadora decidió interrumpirlos, no ve ninguna utilidad en esta atención, puesto que con ella todo marcha bien. Entonces es cuando Arthur entra en pánico, se deprime, y yo soy conducida a verlo.

Después de la entrevista con la Sra. R., veo a Arthur solo en sesión. Me explica sus dificultades desde el primer momento. Transcribo textualmente lo que me dice (son sus exactas palabras, que yo anoto durante la sesión):

«ARTHUR — Cuando leo solo o mi madre está en la otra habitación, leo bien. Con los demás, en la clase, no puedo, los niños alrededor de mí, la maestra que me escucha, leo mal... yo me digo, no quiero leer desde que leo. Fue mi madre la que me enseñó a leer, en el CP ella estaba embarazada, con los problemas de la maestra y del maestro. La maestra se fue a ver a su familia, el maestro no nos daba lectura, entonces mi

madre dijo: vamos a leer, ella se enojaba, quería absolutamente que yo leyera, inclusive después del nacimiento [de su hermana]. Cuando ella quiere hacerme leer, me hace un efecto raro como si yo estuviera en otro mundo. Sentado a su lado, la miraba con ojos alelados. La lectura no cambió, yo no tenía ganas.

A.C. — ¿Qué quieres decir por alelado?

ARTHUR — Mi madre, es como mi maestra. Ayer hicimos unas pavadas, se las mostré, ella dijo: "Mientes". Yo tenía los ojos alelados como si me burlase de ella. *Tuve miedo.* Se lo dije.»

Desde este primer encuentro el acento quedó ubicado sobre la importancia que tenían para esta madre las dificultades de lectura; ella se ocupa de eso, según dice, hasta el punto de sustituir al maestro y la maestra que juzga insuficientes. Queda determinado también algo que se juega para Arthur alrededor de la mirada: su propia mirada que él califica de alelada, la mirada de los otros niños cuando lee, la de la maestra..., alelado es un poco la impresión que produce detrás de sus anteojos. Pienso que fue la madre la que interpretó como "te burlas de mí"; él dijo "Tuve miedo". Más adelante veremos qué impacto representa la mirada materna.

En la tercera sesión, Arthur nos revela una de las claves de sus temores. Dibuja la pendiente de una montaña con un esquiador que desciende; atrás de él, una gruesa bola de nieve, por lo menos tres veces más alta que el esquiador. Esto es lo que dijo: «Es un hombrecito que desciende por una pista, detrás hay una avalancha, una enorme bola de nieve que lo persigue, él trata de apurarse, no puede girar, hay barrancos a ambos lados. El sigue, se empuja con sus bastones, es una mala pista, llena de montículos, la bola va más rápido que el hombrecito, está detrás. Cuando llega a la parte baja hacia un montículo, él se pregunta: si lo paso, ¿se va a solucionar o no? Ella era tan grande que él se cayó, la bola de nieve se golpeó contra el montículo y se destruyó.»

Ese día, después de este relato, no dirá nada más, parece

al mismo tiempo angustiado y aliviado por este final feliz que acaba de inventar.

Detengámonos un instante sobre estas primeras entrevistas. La impresión de conjunto se refiere a la relación de Arthur con su madre. La exigencia escolar, que es muy precoz, puesto que desde el jardín de infantes ella le enseña las letras a Arthur, pasa por la voz y la mirada. La mirada de la Sra. R es verdaderamente particular, dura y fija. Esta mirada debe ser aterrorizante cuando se encoleriza, tendré ocasión de comprobarlo el día en que le sugerí dejar que Arthur se desenvuelva solo. Además, Arthur asistió a varias crisis de desvanecimientos en las que la mirada revulsiva, los movimientos desordenados del cuerpo son particularmente impresionantes. La mirada de alelado es entonces tanto la de él como la de su madre. Un día, él me dirá: «Cuando ella grita, tengo miedo, tiemblo, me pega.» Esta madre es decididamente terrorífica. El dibujo y su comentario evocan la persecución, la caída, el aniquilamiento. ¿Acaso no dice ella misma, al evocar las dificultades escolares de su hijo que es necesario "*empujarlo* para que aprenda"? En la historia que él cuenta, ella lo persigue, lo *empuja*, finalmente él cae y ella se aniquila. El fantasma se une acá a la realidad, porque él la ha visto caer como una masa sobre el suelo en el transcurso de sus crisis.

Arthur dice: «Cuando leo, tengo miedo de cometer faltas, tiemblo.» Tiembla frente a su madre pero también frente a su maestra, que le dice "mientes" y parece ocupar la misma posición autoritaria que la madre. Solo o con su reeducadora, lee correctamente. Puede satisfacer a esta señora, puede provocarle placer sin que eso lo ponga en peligro, ella es "amable", él "la quiere mucho", ella no le produce miedo. Es una especie de sustituto maternal, un buena madre cuyo abandono teme.

Leer bien, ser un buen alumno sería colmar a la madre, lo que significa para él una aproximación insostenible del orden de ser aplastado, devorado por ella. No olvidemos que este período de la CP correspondió al nacimiento de un

segundo hijo que la madre amamantaba. La vista del seno despierta en los mayores angustias de devoración, comer a la madre, ser devorado. Arthur va a defenderse, decir "no" al cebamiento; «no quiero leer, como si me fuera a otro mundo» dice; se evade.

Pedí encontrarme con el padre. La cura había comenzado con su acuerdo, pero no concurrirá hasta dos meses después de iniciado el tratamiento. Me anuncia de entrada: "Arthur es ansioso, como mi mujer. Desde que viene a verla, marcha mucho mejor en la escuela." Yo le pregunto cómo había trascurrido, para él, la escolaridad. "Hice mis estudios sin concluirlos, dice, aprobé la primera parte del bac, pero no la segunda, para mí era inútil aprender, yo debía desenvolverme sin eso, ésta era mi *óptica*". Viajará al extranjero, trabajará en numerosos oficios. Arthur, que escucha atentamente a su padre, interviene en ese momento y dice: "para mí, seis líneas andan bien, en la séptima hago faltas idiotas". Le hago notar que si su padre se detuvo en la primera parte del bac, ¡él se detiene en la sexta línea! Arthur sonríe, el señor parece perplejo.

En el transcurso de la cura aparecen los rasgos de identificación con el padre que son como señales de amor. Como su padre, a Arthur no le gustan las multitudes, se dice tímido como él, pero este deseo de parecérsele no lo ayuda a desprenderse del encierro materno.

La identificación con su padre que "suspendió" sus estudios contribuye a reforzar la inhibición más profunda referida a sus lazos con su madre. Medimos la sobredeterminación del síntoma, la pluralidad de significados que encierra. Estos tipos de identificación caen en el transcurso del análisis, son más bien de orden mimético y se sostienen sobre un malentendido identificatorio. Cuando el Señor R. vuelva con Arthur, hablará frente a él de su propia historia, de su propia relación con sus padre y madre, de porqué abandonó sus estudios y partió a recorrer el mundo. De esta manera significa a su hijo: "Tú no eres yo", marcando así el corte, la separación.

Por otra parte he escuchado muchas veces a los padres decir en ese momento a su hijo: "De cualquier manera, ¡no vas a cometer las mismas imbecilidades que yo!".

Vemos acá el síntoma "fracaso escolar" construirse a partir de la relación madre-hijo. Lo que en un comienzo pudo haber sido nada más que un rechazo frente a la exigencia materna, o un momento de regresión después del nacimiento de la hermanita, se reforzó en una relación de circularidad entre él y su madre: más ella exige, más él se evade, más él se bloquea, más insiste ella, etc. Las medidas de sostén aplicadas –reeducación y otras–, alivian en parte la angustia de la presión maternal pero confirman también la idea de incapacidad: "No puede hacer nada solo". Como la madre no basta, otras personas vendrán a asistirla –reeducadora, instructora en el curso de recuperación– y a reforzar su posición de incapaz, de "nulo". El se mantendrá en esta posición de objeto dedicado a satisfacer al otro: la reeducadora, provocándole placer –no olvidemos que con ella lee correctamente–, la madre manteniendo su incapacidad, puesto que en el fondo *es esto lo que ella desea*. Detrás del requerimiento "trabaja, triunfa", Arthur comprendió que lo que su madre desea por sobre todo es que él siga siendo su objeto sobre el que ella ejerce su omnipotencia, es que no se libere a ningún precio de su tutela convirtiéndose en autónomo.

El síntoma "fracaso escolar" se convirtió para esta madre en un maná del que se alimenta y le permite vivir: ante todo el "*tiempo* que ella dedica a ocuparse de los deberes de Arthur, hacerlo leer, llevarlo a las sesiones de reeducación para los ojos, para la lectura, vigilar que se coloque bien los anteojos... ¡y todas las *preocupaciones* que ella tiene por él! El síntoma es aquello que los aproxima, lo que los liga el uno al otro, lo que los aliena. Esta madre concreta sobre su hijo su deseo de dominio y de omnipotencia, cuando debe aceptar todas las frustraciones y los límites que le impone su enfermedad. Arthur va a responder a este deseo no pudiendo hacer nada sin ella, al mismo tiempo que la rechaza. ¿Cómo

afirmar su independencia? Esto sería separase de ella y, en el fondo, él *sabe* que no puede renunciar a su síntoma sin poner en peligro el equilibrio materno.

Yo percibía, desde el comienzo, la reticencia de la Sra. R. a este tipo de tratamiento, que cuestionaba su relación con su hijo. Desde el momento en que Arthur comenzó a concretar progresos en la escuela y a emanciparse de su influencia, comenzó a hablar de interrumpir la cura, "por otra parte, decía, él no tiene un particular deseo de venir a verla". Esta es una reflexión que se escucha con frecuencia, ya que el niño no puede manifestar abiertamente su deseo de continuar su trabajo analítico frente a una madre que no ve con buenos ojos su ligazón transferencial y sobre todo su cambio, su comienzo de emancipación. La Sra. R. sentía profundamente el peligro por ese lado, mientras que no había manifestado ninguna animosidad contra la reeducadora a la que consideraba más bien una aliada.

Las condiciones no eran favorables para la continuación del tratamiento, ya que en todo momento se corría el riesgo de que la madre le pusiese fin. En consecuencia solicité volver a ver al padre.

Recibí a los tres y, apoyándome sobre los progresos de Arthur y sobre su deseo de "salir del problema", propuse a la madre aliviar su vigilancia y pregunté al padre si le era posible supervisar durante cierto tiempo el trabajo de su hijo. La Sra. R. me fulminó con la mirada, y sentí tal furor que comprendí el terror que podía experimentar Arthur en casos semejantes. Esta proposición, que hice sin embargo con todas las precauciones del caso, poniendo cuidado en no descalificarla como madre, despertó en ella un verdadero pánico: eso no era posible ¿qué iba a pasar? Arthur iba a perder todos sus avances, etc. Felizmente, el padre estaba encantado al escuchar que se le recordaba su rol de padre. El no se atrevía, por razones personales, a romper el lazo madre-hijo, pero estaba dispuesto a retomar al lado de su hijo un lugar que aparentemente su mujer le prohibía.

Esta forma de intervención no es habitual, pero yo pensa-

ba que de esta manera garantizaba el porvenir de Arthur. Al sentir la hostilidad cada vez más acentuada de la Sra.R. a mi respecto, al pasarle la mano al padre me pareció que preservaba el trabajo en curso.

Hablamos con Arthur de esta suspensión prematura, ya que concurría solamente desde hacía tres o cuatro meses. Se convino que partiría sabiendo que, *en el momento que lo deseara,* podría retomar el tratamiento; esto también fue establecido frente a los padres.

Yo previne a la pediatra del riesgo de descompensación de la Sra.R., temía en ella una reacción depresiva. Si eso se producía, le aconsejé hablar con el médico clínico o dirigirse directamente a un psi. Por mi parte, me era imposible intervenir directamente.

Tuve noticias de Arthur. Hizo rápidos progresos, su padre lo ayudaba en sus trabajos escolares.

Algunos años más tarde, cuando ya estaba en el secundario, me enteré de que la Sra. R. estaba nuevamente en dificultades. Debido a esto, Arthur tenía reacciones somáticas y era su hermana la que, ahora, estaba en la misma situación que Arthur cuando yo lo había visto: fracaso escolar y otros problemas. Recién en esta oportunidad la Sra.R., al confiarse al pediatra de sus hijos, pudo por primera vez plantear una demanda personal de terapia, después de algunas entrevistas con esta pediatra a la que pudo comenzar a hablarle de su infancia en la que conoció la violencia y el abandono.

Posición edípica de Arthur

Hemos visto que para saber, el deseo de aprender debe ser libre. Pero, en este caso, el deseo está inhibido. Escuchémoslo: "Me digo que *no quiero* leer, *no puedo* frente a mi madre, frente a la maestra, frente a los niños". Con respecto a las otras actividades escolares sucede lo mismo, en determinados momentos él no está más, se va a otro mundo, o bien hace

no importa qué, "faltas estúpidas" dice. ¿Por qué esta *interrupción*? ¿Cuál es el lugar que ocupa Arthur en los fantasmas paternos, lugar que puede obstruir hasta ese punto su deseo de saber?

La madre

Aunque la señora R. habló poco de sí misma, reveló lo esencial de su problemática a través del discurso que expresa sobre su hijo. Sabemos que sufre de pérdidas de conciencia y por los inconvenientes en sus realizaciones profesionales y personales. Y las primeras inquietudes que le provoca Arthur se mueven, como por azar, alrededor de un handicap corporal –problemas con la vista– y muy pronto desde el jardín de infantes, aparece el temor del fracaso escolar. Estos son, efectivamente los dos significantes mayores en la problemática de la Sra.R.: handicap corporal y handicap social.

Parece ser que, para la Sra.R., el nacimiento de este primer hijo fue una revancha sobre la suerte. Va a consagrarse únicamente al éxito de su tarea educativa. Suspende su trabajo para ocuparse mejor de él, y la llegada de otro hijo no la desviará de su objetivo.

El nacimiento de un hijo parece representar para ella una realización fálica compensatoria.

Se habla con frecuencia de "madres fálicas" a propósito de niños neuróticos, ¿es posible decir que la señora R. es una madre fálica?

En sí, ella no tiene nada de fálica, es una mujer herida en su cuerpo, limitada en sus realizaciones, dependiente de su marido y, sin embargo, para el niño es efectivamente una madre fálica. Se mantiene para él en posición de omnipotencia, su palabra es ley, nada se interpone entre ella y el hijo. ¿Qué sucede con la función paterna en este caso? "De lo que convendría ocuparse no es únicamente de la forma en que la madre se adapta a la figura del padre, sino del caso que ella hace de su palabra, digamos el término, de su autoridad;

dicho de otra manera, del lugar que ella reserva para el Nombre-del-Padre en la promulgación de la ley" (Lacan, *Écrits,* p. 579). Arthur piensa que debe colmar a su madre, no puede imaginar que ella desee otra cosa puesto que él es todo para ella, quien se lo apropia. Ninguna palabra llega a significar a esta madre *la ley de prohibición del incesto*: no reintegrarás tu producto.

Reencontramos acá la incompatibilidad de los requerimientos y el deseo, esta madre enuncia una demanda paradójica que podría enunciarse así: "Debes desear aprender (asume tu deseo), permaneciendo siempre como el niño dócil y sumiso que no puede hacer nada sin mí." Si Arthur tiene éxitos escolares, responde a la demanda pero contraviene el inconsciente deseo maternal que es el de conservarlo como objeto y satifacerla en tanto que tal. Si él se separa, ella no lo soportará y él se sentirá perdido, *"abandonado."* Este temor al abandono es el que traslada a su reeducadora. Es posible que la Sra.R. repita con su hijo algo de sus experiencias infantiles, en particular en la angustia del abandono y en la violencia de su posesión.

El padre

Es un buen padre, cariñoso, compañero de su hijo. Podríamos decir que es un buen *padre imaginario*. Seguramente es un buen esposo. Sabe que su mujer es frágil y debe pensar que el estar absorbida por las preocupaciones de la maternidad la ayuda a olvidar sus propios problemas. Lo que el padre no sabe, es que para el niño, él no está en posición de *padre simbólico,* que abandona a su hijo en manos de la madre, no se posiciona en "agente de la castración", como dice Lacan, ni en representante de la ley. Pero "la ley está al servicio del deseo que se instituye por la prohibición del incesto" (*Écrits,* p. 852). Circunstancia agravante para este padre, él se identifica a su hijo en el fracaso ¿no rechazó él también los estudios?

El síntoma

Vemos acá que el síntoma se convierte en un *compromiso,* es un arreglo relativamente satisfactorio entre todas las fuerzas en juego.

¿Qué fuerzas tironean de Arthur? Arthur está aprisionado en la angustia de la castración. Vemos actuar sobre él las pulsiones maternas, pulsiones de penetración, de dominio, inclusive de devoración. Arthur intenta escapar a este dominio, se protege, mira hacia otra parte, un ojo a la derecha otro a la izquierda, alelado, en otro mundo. Es ayudado en esto por las figuras maternales sustitutivas: su reeducadora, su maestra en los cursos de recuperación. Al tener éxito con ellas, fracasando en otras partes, demuestra que no es idiota, pero que, de una cierta manera, está condenado a permanecer como tal. Ha captado muy bien la expectativa paradójica de la madre: repárame siendo fálico, pero permaneciendo castrado como yo. Esto es lo que hará Arthur, satisfará el deseo de su madre manteniéndose como su objeto al mismo tiempo que no responde al requerimiento "aprende, conviértete en un hombre, sé inteligente."

La cura

En la cura, Arthur pudo expresar las angustias de la castración bajo la forma de escenas de aplastamiento, de destrucción, todo ello a través de relatos imaginarios, como el que hemos narrado, o a través del relato de sueños. Las angustias tomaron de esta manera la forma de escenarios. Esta puesta en escena de los fantasmas es estructurante, reconforta al sujeto en su ser, asegura su identidad, permite un trabajo de simbolización. La angustia de castración, retomada en la transferencia, conduce al sujeto a la resolución del complejo de castración. Pasamos de esta manera del síntoma al fantasma.

Paralelamente con este trabajo en profundidad sigue la

determinación de las identificaciones imaginarias. Arthur se nutre de la vida de sus compañeros, me cuenta de aquellos que siguen siendo buenos alumnos, de los que son malos pero hacen progresos, etc. Tiene una especie de fascinación por los muchachos de su edad, en búsqueda de una identificación a un yo ideal, como si esa fuese una manera de evadirse de sí mismo. Arthur daba la impresión de vivir su vida por procuración. El trabajo de análisis, aunque corto, le permitió hacer caer todas estas máscaras y recuperar un camino que era realmente el suyo. Sucedió lo mismo con sus dos ojos, que recuperaron la misma dirección. Sin que se haya hablado del tema, el estrabismo disminuyó en intensidad y Arthur pudo abandonar sus anteojos cuyos vidrios opacos le escondían siempre una parte del mundo.

Floriane

Podría ser un cuento, sin embargo la historia de Floriane es una historia real.

Floriane es una pequeña de 8 años, rubia con largos cabellos crespos, bellos ojos azules, muy menuda. Viene acompañada por dos adultos que yo creo al principio los abuelos: ambos son grandes y morenos; en realidad son los padres.

Vienen a verme como último recurso; después de haberlo intentado todo yo soy su última posibilidad. Su pequeña Floriane "no hace nada en la clase, a los 8 años no reconoce las letras, no sabe contar, no aprende nada". Se habla de enviarla a una institución especializada; comprendo que se trata de una institución para niños retardados. Para ellos, que son docentes, es un drama, no comprenden, es tan bonita, tan despabilada en otras cosas.

Mientras me cuentan el periplo habitual de las atenciones psicomotrices, ortofónicas y *tutti cuanti*– yo siento como un

sentimiento de perplejidad: ¿qué es lo que hay de insólito entre estos tres? Sin que me haya formulado verdaderamente la pregunta, me escucho interrogando a la madre sobre el nacimiento de la niña con una insistencia que no me es habitual. Sorprendo entonces entre ese padre y esa madre un intercambio de miradas que me deja todavía más perpleja. La Señora tuvo familia, dice ella, en la maternidad de X, el lugar en el que viven. Todo pasó bien.

Durante la entrevista, yo divago sobre el misterio de la herencia que hace que estos dos grandes morenos hayan fabricado esa pequeña cosa que no puede ser más fragil y rubia. Yo había planteado una pregunta del tipo "¿ustedes son del Midi; y los abuelos, de donde son?". Percibí el malestar. Entonces le pedí a Floriane que fuese a hacer un dibujo o un modelado en la habitación vecina, mientras sus padres me contaban su propia historia.

Después de la salida de Floriane, nueva mirada interrogativa entre los dos padres, luego un intercambio entre ellos: "Hay que decírselo – Dilo tú –No, tú." Me entero entonces de lo que no han dicho nunca a nadie: Floriane es una hija adoptiva. Solamente los abuelos lo saben. Para esconderlo mejor, fueron a habitar a la ciudad en la que se encuentra la guardería en la que Floriane vivió su primer mes de vida. Me informo de las condiciones de esta adopción: ¿no se les dijo que se deberá decir la verdad a la criatura? Evidentemente sí, *pero eso no es posible.* Siento en ellos una incapacidad absoluta para "confesar" esta adopción. Es cierto que su historia no es corriente. Su vida estuvo ritmada por numerosos embarazos de la Señora, seis en total. En cada oportunidad ella parió niños muertos o que vivieron muy poco. Traumatizados por esta serie, se decidieron a adoptar un niño.

Yo les digo inmediatamente que, en mi opinión, Floriane sabe en el fondo de sí misma que es adoptada, lo sabe sin saberlo, puesto que ellos no le han permitido saber. Los padres desmienten con fuerza esta hipótesis, es absolutamente imposible, dicen, porque solamente ellos y los abuelos

lo saben, todo está en regla, los certificados familiares, etc. Ni siquiera se lo dijeron a los docentes, a las reeducadoras, a los médicos que se ocuparon de Floriane. Yo reafirmo la necesidad de que sean ellos mismos los que informen a Floriane acerca de su historia y la de ellos, pero insisto: *son ellos quienes deben hacerlo, no yo*. Me responden: "Jamás." Los dejo meditar en la sala de espera y voy a reunirme con Floriane. Cual no será mi sorpresa cuando ella me muestra el dibujo que hizo: una casa, en esta casa, en el primer piso, una mesa, un señor y una señora sentados a esa mesa. Ella me dice: "Son un papá y una mamá, están tristes porque el lobo se comió a sus seis hijitos." No recuerdo la continuación de la historia. No me había equivocado cuando pensé que Floriane sabía, con ese saber, como dice Lacan, que no supone ningún conocimiento, un saber reprimido que está allí y hace fuerza para manifestarse, pero que hay que rechazar porque *está prohibido saber*, y entonces no se sabrá nada, ¡ni siquiera contar hasta seis! El no-saber se extiende a la totalidad. Es cierto que lo que esos padres debían decir, lo que Floriane debía saber, era especialmente pesado, era una cuestión de vida y de muerte, de niños muertos, del rapto de un niño, del niño que se le quita a otro para reemplazar a aquellos que el vientre materno mató; otras tantas imágenes terribles, otros tantos fantasmas que persiguen a esta pareja. Floriane solamente podría crecer protegida de todo esto, crecía como una flor en un mundo cuyas duras realidades no podían alcanzarla; por otra parte, ella se representaba en sus dibujos bajo la forma de una margarita.

Volví a ver a la pareja y a la niña una vez, luego a la pareja sola. Volví a plantearles la necesidad de hablar a Floriane, ellos y solamente ellos debían hacerlo, era totalmente inútil que yo la volviera a ver o que se emprendiera cualquier terapia que fuere, antes de que la verdad sea dicha. Agregué que no aprendería nada en la escuela mientras fuese mantenida la prohibición de saber.

Me encontré con los padres solos varias veces. Me refirie-

ron sus sufrimientos, su culpabilidad, el temor que sentían de hablar.

Después de bastante tiempo sin verlos, pidieron una entrevista para anunciarme que luego de maduras reflexiones habían decidido contarle todo a Floriane. Lo harían durante las vacaciones, los tres iban a salir de campamento y pensaban que ése sería un momento oportuno. Los volví a ver a su regreso, estaban radiantes. Durante el verano, un día, al levantarse, anunciaron a Floriane que tenían una cosa importante que decirle. Comenzaron entonces a contarle la historia de su adopción. La niña los detuvo muy rápidamente y les dijo: "Ya lo se, yo les sonreí y ustedes me eligieron."

Propuse ubicar a Floriane en una escuela cuya pedagogía conocía como muy libre e imaginativa: recomendé a Floriane a la directora, persuadida de que la niña iba a salir adelante. Le aseguré que yo "seguiría" a Floriane que tenía algunos pequeños problemas psicológicos sin gravedad; era una mentira piadosa para tranquilizar a los docentes, porque el retardo era masivo y yo temía un rechazo de la institución. De hecho, propuse ver a Floriane cada dos meses para hacer el control. Esta orientación, tomada de acuerdo con los padres, era una apuesta.

Una apuesta ganada: Floriane dio libre curso a su deseo de aprender, recuperó el tiempo perdido en dos años, su curiosidad no tenía límites, los padres me mantenían al corriente de sus progresos. Ellos, que eran docentes tradicionales, bastante conformistas en sus prácticas, fueron ganados por la nueva pedagogía. ¡No salían de su asombro al ver a su hija hablar en inglés! Emprendieron seminarios de capacitación en este sentido, arrastrados por el dinamismo de la pequeña.

Yo no dejaba de plantearme la pregunta: ¿cómo sabía Floriane? ¿Qué palabras había escuchado que depositaron en ella ese conocimiento? Los padres desmentían toda revelación directa. Yo los interrogaba sobre la primera infancia de Floriane. A lo largo de las entrevistas me enteré de que

Floriane, cuando bebé, había sido confiada a menudo a sus abuelos, en la provincia. La abuela materna hacía frecuentes visitas al cementerio donde estaban inhumados los numerosos hijos no viables de su hija. Supongo también que todo el pueblo estaba al corriente de este drama y veo claramente a la abuela hablando con sus vecinos mientras tenía a la niña en brazos. Uno olvida demasiado que no hay olvido, las palabras se inscriben en una memoria inconsciente y permanecen allí para siempre. ¿Acaso Lacan no decía, a propósito del inconsciente, que era "la memoria del olvido"? Para Floriane, una sola palabra bastó para borrarlo.

Richard

Richard es un hermoso adolescente de 14 años. Llega a mi consultorio acompañado por su madre, que tiene un bebé en sus brazos, y por su padrastro. El médico clínico había aconsejado a esta familia venir a verme. Desde el comienzo percibo entre estas cuatro personas una atmósfera tensa, cargada de agresividad. La madre me informa de los malos resultados escolares de su hijo: excelente alumno hasta el sexto, hizo un quinto débil, un cuarto desastroso;* actualmente se habla de repetencia; y lo que es más, su comportamiento se hace cada vez más inquietante, hasta el punto de que se arriesga a ser expulsado del colegio. Richard se opone a todo lo que dice su madre, trata a los profesores de incompetentes, reprocha a sus camaradas de "hacer de la clase un burdel", lo que le impide trabajar, etc. El tono sube, él se vuelve grosero contra su madre, la acusa de mentir, de ponerse de parte de los que no lo quieren...

El padrastro no dice nada en el primer momento, propone solamente tomar en sus brazos y calmar al bebé que comenzó

* En Francia los años escolares se cuentan regresivamente, del séptimo al primero. (N. de la T.)

a llorar, perturbado posiblemente por los estallidos de voz. La madre prosigue: ella se divorció del padre de Richard cuando este último era muy pequeño, vivió varios años con su actual marido pero *recién se casaron hace dos años*. Yo destaco la coincidencia del comienzo del cambio escolar. A una sola voz los tres me responden de que eso no tiene nada que ver e insisten sobre el hecho de que la pareja convivía desde hacia varios años cuando se casaron.

Cuando veo a Richard a solas, retoma sus reivindicaciones con gran violencia verbal: lo tratan como a un perro, todo el mundo está contra él, lo insultan, él "no puede ni siquiera ir a mear"(!), se hace castigar por una nadería, pero ahora se terminó, van a ver, eso va a estallar... Le pido que se calme, porque estamos acá para conversar, no para "chillar" y le digo con un tono firme: "Siéntate y háblame de tu padre." Parece sorprendido y desde el comienzo el tono cambia. Me explica que su padre es un hombre muy solo, con una situación social inestable, a menudo desocupado, tiene poco dinero... Luego el tono vuelve a subir cuando evoca a su padrastro que "está forrado en plata, que no piensa más que en eso, hay que ver su coche, es asqueroso, ¡no es lo único que hay en la vida!", etcétera.

En el transcurso de la sesión, tomo nota de una frase reveladora a propósito de su padrastro: "Al principio, me entendía bien con él, éramos compinches, yo no pensaba que se convertiría en el marido de mi madre después, me considera su hijo, quiere tener mas autoridad." Entonces, existe efectivamente una relacion entre el comienzo de la "decadencia" y el casamiento de su madre. Richard no hará alusión al nacimiento de su hermanito, que viene, sin embargo, a concretar el deseo de su madre. Le pido que haga un dibujo. Hace una cuerda, en cuya mitad un nudo que se "deshilacha", la cuerda se va a romper, dice. Asocia acá su "esto va a romperse, esto va a estallar"; yo retomo el significante "romper" y le pregunto si tiene la intención de convertirse en "rompedor" o de romper su vida.

Pense que todo se jugaba en esta primera entrevista. Si

Richard se negaba a volver, se produciría muy pronto una escalada con una ruptura en su extremo, que podría presentarse bajo la forma de un pasaje a la acción; yo pensé en una fuga o en un acto delictivo. Estaba también impactada por el sistema persecutorio que estaba armando: "Todo el mundo me critica", etc., y me preguntaba si este tipo de reivindicaciones no iba a sistematizarse y a virar hacia el delirio paranoico. La partida era extremadamente difícil. Propuse a Richard que regresara solo, para volver a conversar acerca de todo lo que había dicho hoy. Le dije que pensaba que era lo bastante inteligente como para comprender que cuando agredía a todo el mundo, padres y docentes, era a sí mismo al que dañaba, la cuerda iba a estallar, pero el que iba a arruinarse era él, no los otros. Le repetí varias veces todo esto, insistiendo sobre el hecho de que, en mi criterio, en su caso sería una lástima porque parecía tener en sí mismo los recursos para hacer otra cosa en la vida que este desperdicio. Era él quien debía elegir, nadie podía hacerlo en su lugar. Le propuse entonces que volviera para discutir todo esto, después de haber reflexionado por su cuenta en mi propuesta. Al hacerlo fijé una entrevista para la semana próxima, dejándole sin embargo la libertad de anularla telefónicamente.

Richard volvió a hablar conmigo todas las semanas durante tres meses... de la estupidez de los profesores, de todas esas preocupaciones que marcan la vida cotidiana de los adolescentes: la ropa, los grupos de rock, las pequeñas historias del colegio. Me contó también sus "imbecilidades" que procuraba mantener entre los límites de la tolerancia familiar y social. Se trataba de reuniones juveniles un poco demasiado "regadas" en las que él "hacia bastantes estupideces". Me hablaba de una compinche sentimental que lo había abandonado, el golpe no había sido terrible, pero le planteaba preguntas sobre su sexualidad, ¿y si fuera "homo"? Le sucedía con frecuencia evocar la vida de su padre, su soledad, la ausencia de relaciones femeninas perdurables en su vida. A través de narraciones que podrían parecer de una

gran superficialidad emergían las cuestiones esenciales enunciadas como de paso. Estas actúan con todo su peso en las crisis de la adolescencia, cuando la expresión de los sentimientos íntimos permanece púdica comparada con los desbordes del lenguaje y de los comportamientos.

Al evocar a su padre, su vida difícil, poco a poco comprendió que podía seguir amándolo sin tratar de parecérsele, que era lo que estaba tratando de hacer al marginalizarse.

Asistimos en Richard al despertar de una problemática edípica no resuelta.

Cuando sus padres se separaron, él quedó como único objeto del amor de su madre. Es cierto que un hombre vivía en la casa, pero era un *"compinche"*, el compinche de su madre, su propio compinche, no había de qué estar celoso, bastaba con mantenerse ignorante del deseo maternal. Pero he aquí que ese deseo aparece a la luz cuando se trata del casamiento y, lo que es peor, cuando esta madre desea un hijo de este hombre. Para Richard, es el encuentro con un Padre; el compinche está de ahora en adelante en posición paternal, puesto que ha sido designado por la madre como objeto de su deseo y padre de su hijo. Los celos de Richard son feroces; como su madre prefirió a otro él le hará pagar caro su "traición" atacándola en su punto sensible: se presentará de ahora en adelante bajo los rasgos del primer marido, a quien ella había amado antes para rechazarlo luego, él se identificará con este padre marginal excluido hundiéndose a sí mismo en el fracaso, la rebelión y un esbozo de delincuencia.

La cura

Nos permitió reconstruir los caminos inconscientes de Richard. Es evidente que el segundo casamiento de su madre no había cambiado aparentemente nada en la vida de esta familia; es lo que todos ellos afirmaron en un bello coro en la primera sesión. El joven marido no comprendía por qué

Richard lo rechazaba con un golpe tan brutal, cuando él se había ubicado a su lado con buena voluntad de educador, ayudándolo en su trabajo escolar, sin más pretensiones autoritarias ahora que antes. Lo que se trastornó fue la posición subjetiva de Richard. Lo que lo hizo vacilar de golpe fue su angustia de castración, con el rechazo consiguiente. Cuando su madre hizo aparecer su deseo a la luz al requerir la legalización del lazo con un hombre, se hizo evidente para Richard que debía renunciar a ser su hombrecito, nosotros diríamos su falo. La crisis edípica fue más violenta porque se manifestó en el momento de la adolescencia, en pleno crecimiento pubertario, en el momento de los reacondicionamientos identificatorios obligados. Entonces aparecieron los ataques contra su padrastro y la puesta en duda de sus valores, el éxito y el dinero, ideal del yo apreciado por la madre: de ahora en adelante él les escupiría encima como hacen muchos adolescentes, para tornarse con bastante rapidez hacia evaluaciones más moderadas.

Si en el caso de Richard se hubiese ignorado el valor sintomático del fracaso escolar, si el médico no los hubiese alertado, era posible que se aplicaran medidas que no harían más que agravar el problema. En efecto, todo lo que pudiese proponer el exterior: cambio de establecimiento escolar, castigos, exclusión, ayuda pedagógica (que sin duda él hubiera rechazado), hubieran exacerbado la revuelta y la reivindicación. Sin embargo era posible que estas medidas fuesen lógicamente encaradas en una situación familiar que no podía ser más trivial. En efecto, en el primer momento no aparecía nada patológico en esta familia y en la historia de Richard, un balance psicológico, una encuesta familiar, no hubiesen podido actualizar el problema. Solamente un encuentro particular, una escucha de lo que dice el sujeto más allá de sus actos y de sus palabras reveló la dimensión inconsciente del problema. Esta crisis, que nos parece sin gravedad *a posteriori* hubiese podido tener consecuencias catastróficas para el porvenir del sujeto.

La evolución se hizo sin que nada se transparente abier-

tamente en el discurso. Algunas alusiones me permitían suponer que las cosas se arreglarían. Un día Richard me dijo que iba a pedir a su padrastro que le comprara una moto agregando con una pequeña sonrisa: "El dinero a veces tiene algo bueno." En otra oportunidad me anunció que el año próximo le pediría a su padrastro que lo ayude en matemáticas, "no vale la pena que mi madre pague lecciones particulares", agregó.

Hablaba siempre de su padre pero el tono había cambiado, era más doloroso. Lamentaba que estuviese solo, quería sacarlo de su encierro y organizaba salidas con él durante el fin de semana. Yo no sabía nada de sus resultados escolares, él no me decía nada. En la última sesión antes de las vacaciones, le dije que íbamos a telefonear a su madre para informarle de la fecha de la pausa; él tomó la escucha.* Yo le anuncio mi partida y la fecha de mi regreso. Ella me informa que acaba de recibir el boletín de Richard, que Richard pasa de año, que tiene 15 en matemáticas, 16 en inglés...** Richard salta de alegría, toma el teléfono, se hace leer todas las calificaciones, se alegra, se vuelve hacia mí: "Es una sorpresa ¿no?", dice. En efecto, una buena sorpresa. En esta última sesión, al descubrir sobre mi escritorio la revista *Ornicar?* me plantea la cuestión del saber: ¿qué es lo que usted aprende en los libros? ¿dónde aprendió el oficio que tiene? No lo volví a ver al regreso, me telefoneó que todo marchaba bien para él, que no había necesidad de retomar las sesiones. Le dije lo que siempre digo en esos casos, que sabía donde encontrarme si la necesidad se hacía sentir.

De esta manera funciona la cura de los adolescentes, urgencia, violencia en las reacciones, reordenamientos rápidos, reivindicación de la libertad, olvido inmediato, se pasa rápidamente a otra cosa, hay tanto que hacer con la vida.

Terminaré con un comentario a propósito de la transfe-

* Los teléfonos franceses suelen tener un auricular mediante el cual una segunda persona puede escuchar la conversación. (N. de la T.)

** Las clasificaciones en Francia se hacen sobre 20. (N. de la T.)

rencia. La demanda de los adolescentes es siempre problemática, quieren y no quieren, al mismo tiempo, ser ayudados. Si el personaje del terapeuta les recuerda las imagos paternas, se ponen inmediatamente alertas y rechazan toda interpretación. Si el terapeuta es demasiado comprensivo, inclusive cómplice, lo desprecian por no asumir su rol de adulto. Cuando el terapeuta es una mujer joven, el adolescente no siempre puede expresar sus preocupaciones sexuales, ya que está presente el peligro de la seducción. Pienso que yo tengo ante los adolescentes la ventaja de la edad al ser de la generación de las abuelas, y en consecuencia hay una generación de separación con las imágenes paternas.

En los casos como el de Richard, me es posible desde mi lugar de adulto con experiencia no dejarme impresionar por la violencia del discurso y mantenerme firme en cuanto al desarrollo del protocolo analítico, haciéndole comprender que mi gabinete de trabajo es un lugar donde se habla de lo esencial; de esto derivó su sorpresa cuando le dije: "háblame de ti, háblame de tu padre". Cuando Richard me contaba sus extravagancias, me convertía en testigo, pero no era para nada su cómplice, por el contrario, yo lo ponía en guardia contra sí mismo y los peligros que corría, de los que tenía que preservarse y adquirir sus responsabilidades. De esta manera permaneció siempre más acá de un límite que hubiese sido peligroso transgredir: drogas, paso a la acción, todo esto permaneció relativamente anodino. Como es lógico, nunca establecí ningún juicio sobre lo que fuese, aunque él solicitaba muchas veces mi apreciación, enviándolo siempre a sus propios sentimientos y asociaciones.

Thierry

Thierry, de 13 años, viene a verme por consejo de su reeducadora. Hace años que ella lo sigue sin que los resultados

sean probatorios. Thierry hace siempre de veinte a cuarenta faltas por dictado* y los otros resultados escolares son menos que mediocres: repetencias, cambios de escuela, amenazas o recompensas, nada sirve. Lo que asombra a su reeducadora es que con ella no hace prácticamente faltas de ortografía, lo que le provoca estas expresiones sorprendentes: "Eso me desespera, no puedo hacer más nada por él. Thierry tendría necesidad de un *preceptor*" (!). Por esto aconseja a los padres ir a ver a un psi.

La señora T., su madre, que lo acompañó, adelanta un hecho nuevo que apareció recientemente: Thierry falsifica sus notas, imita la firma de sus padres sobre el boletín, *les miente*. Este comportamiento no corresponde a la actitud general del muchacho que siempre fue "dulce, amable, servicial, sensible".

¿Por qué actúa así? ¿Por qué no *quiere* hacer nada? Se sabe que *puede*, puesto que los tests han demostrado que tiene una inteligencia normal. Sobre todos sus boletines de calificación es siempre lo mismo: "Podría dar más".

La madre habla de esta manera, con un tono al mismo tiempo exasperado y angustiado. Durante este momento, Thierry llora con gruesas lágrimas que caen por sus mejillas, en un momento del relato se pondrá inclusive a sollozar. Yo estaba sorprendida al ver tal reacción emocional en este muchachote adolescente, cuyo cuerpo ya era el de un hombre y cuyo rostro, rosado y fresco, conservaba todavía los rasgos de la infancia.

Me entero de que Thierry fue hijo único hasta los 7 años, fecha en la que nació su pequeño hermano, Víctor. En el intervalo, la Sra. T. estuvo muy enferma, tuvo un embarazo de gemelos que terminó mal, los gemelos murieron al nacer. Víctor fue bien acogido, dice, por Thierry. La Sra. T. suspendió su trabajo y, como mujer activa, se ocupaba del bebé y de los primeros pasos de Thierry en la gran escuela. Es frecuen-

* Conviene recordar que en francés la ortografía presenta mayores dificultades que en castellano, ya que no se escribe tal como se pronuncia. (N. de la T.)

te encontrar esta coyuntura en las primeras dificultades escolares: nacimiento de otro hijo, hiperactivismo de la madre que alimenta a los dos, a uno de leche, al otro de libros. La Sra. T. precisa que nunca dejaba de hacer trabajar a Thierry todas las noches. ¿Acaso es ésta, para las madres, una forma de reducir la culpabilidad que experimentan al descuidar al mayor por el placer de la crianza? En la CP, dice la Sra. T., era perfecto, todo iba bien, fue en CE 1 que todo empezó a degradarse. Ese año ocurrió un accidente en la escuela, Thierry lo evocará con mucha frecuencia: se declaró un incendio, no hubo heridos graves, sino un susto general y un miedo que él no olvidó. Cuando evoca este traumatismo, agrega con tono de enojo: "¡No había más que mujeres en esa escuela!" como si hubiese asociado el peligro de muerte, la escuela y las mujeres. En el liceo, se lamentaba porque no había más que mujeres profesoras. De este período Thierry confesará: "A los 7 años y medio yo estaba contento, aprendía mis lecciones con mamá, mi hermano no tenía un año, no ocupaba mucho lugar."

Ninguno de estos elementos parece en sí mismo suficiente como para desencadenar una inhibición intelectual, pero van a sumarse, a conjugarse e interactuar para favorecer una fijación del síntoma; tendremos una confirmación en el transcurso del tratamiento.

En esta época comienza el engranaje de las atenciones diversas: ortofonía, reeducación en lectura y luego en ortografía. A pesar de esto, Thierry se vuelve triste y encerrado; entonces se lo enviará a hacer algunos meses de psicoterapia: "Cuando *se* suspendió la psicoterapia, dice la madre, estaba un poco más descontractado" [*sic*].

Las reeducaciones prosiguen, las repetencias también, pero sobre todo los reproches permanentes. Hago notar a la Sra. T. que Thierry parece muy afectado por sus palabras de reprobación porque, con el rostro lumefacto, Thierry sigue llorando. La Sra. T. se molesta por tener un hijo tan sensible, ¡haría mejor en trabajar, hacerse cargo de sus responsabilidades en lugar de llorar! Agrega: "Solamente durante las

vacaciones todos somos felices, ante todo Thierry que olvida las preocupaciones escolares y vuelve a ser alegre y activo. En ese momento recupera la esperanza, toma buenas resoluciones, pero todo se hunde al regreso."

Cuando veo a Thierry solo, después de este espantoso monólogo maternal, es incapaz de hablar, sigue llorando.

Le propongo que dibuje. Hará una casa y me dirá: "no tuve éxito, está fallada." Le digo que no se trata de juzgar qué es exitoso y qué fracasado, está acá para decir cosas sobre sí mismo, lo que le pase por la cabeza, y yo para escucharlo. Se anima un poco para describirme la arquitectura de la casa que sus padres están haciendo construir y la forma en la que va a organizar su dominio, es decir, su habitación y el jardín. Luego su rostro se cierra nuevamente, retorna a sus fracasos, las faltas idiotas que hace. Se queja luego del rol de "niñera" que le hacen representar con su hermano pequeño. "Todo el tiempo tengo que ocuparme de él, dice, ir a buscarlo a casa de la señora que lo cuida, ¡no hay manera de trabajar! Si no hice mis deberes antes, estoy perdido." El Thierry amable y dócil se revela más bien como agresivo y acusador respecto al pequeño hermano "adorado".

Abriré acá un paréntesis para referirme al interés de estas primeras entrevistas. Dicen a menudo lo esencial de la problemática del sujeto en dificultades, subrayan el punto de fijación del niño en los deseos paternos y hacen aparecer las direcciones en las cuales hay que buscar el sentido y el valor económico del síntoma. Los primeros relatos se hacen sin frenos, con una espontaneidad que no se encuentra en la continuación, cuando sobrevienen las resistencias con su cortejo de ambivalencias y reticencias. Es importante para el analista conservar presente en el espíritu lo que se dice en esos primeros encuentros. Aunque el terapeuta no deba tenerlos en cuenta, siguen siendo para él puntos de orientación para la continuación de la cura. Esto es válido tanto para las curas con los niños como para las entrevistas llamadas "preliminares" en la cura analítica clásica. Thierry, por ejemplo, no volverá a hablar de Víctor. Yo percibía

sin embargo estos celos siempre activos de manera subyacente, eso me daba una de las claves de la persistencia de su síntoma. Aparecieron con toda su violencia recién a fines del análisis, en el momento de la crisis de la adolescencia, cuando se desencadenaron todas las pulsiones agresivas.

¿Qué dicen los padres de Thierry de su propia historia?

Constituyen una pareja que parece unida. Yo los siento especialmente de acuerdo en un proyecto común que es el éxito social. Les complace aprovechar el bienestar material adquirido al precio de un duro trabajo. Por razones propias de cada uno, ellos no tuvieron, en efecto, el privilegio de realizar estudios superiores cuando eran jóvenes. La Sra. T. procede de una familia numerosa, relativamente modesta. Partió al extranjero muy joven, para trabajar en casas de familia, lo que le permitió aprender varios idiomas. A su regreso a Francia, retomó sus estudios mientras continuaba trabajando y mejoró su situación rápidamente. Es una mujer joven, inteligente, dinámica, con un gran espíritu de empresa. No vaciló en realizar seminarios de perfeccionamiento y en cambiar de objetivos cuando se trató de mejorar su posición profesional. Traslada a su hijo las exigencias que tiene para ella: "Es necesario que adquiera sus responsabilidades", "nosotros exigimos que su trabajo esté bien hecho", son las frases que repite a menudo. Lo que choca es el *encarnizamiento* que pone al exigir, supervisar y controlar el trabajo de Thierry. Es ella la que verifica el cuaderno de textos, va a ver a los profesores, decide la conducta a seguir: repetencia, reeducación, psicoterapia, como si debiese administrar el éxito de su hijo al mismo título que el suyo. Parece querer dirigir el destino de Thierry como dominó su propio destino sobreponiéndose a las dificultades afrontadas en su infancia. No puede aceptar que algo se le escape; permanecerá irremediablemente impermeable a toda aproximación a la problemática inconsciente, no podré hacerle entender

jamás que los problemas de Thierry tienen un sentido y que ella debe dejarle un poco de espacio para expresarse de otra manera que a través de sus fracasos. Ella no ve más que una cosa, el analista es alguien que debe ayudar a *vencer* la mala voluntad de su hijo. Veremos que este encarnizamiento forma el lecho del síntoma que no tiene más que mantenerse allí y desarrollarse.

Daré como ejemplo la nota que recibí de ella después de dos años de tratamiento. Cuando ella y su marido son convocados por el director de la escuela, me escribe: "¿Qué va a suceder si no hace un *esfuerzo*? Me confesó que lo aburría estudiar sus lecciones; ¿es posible arrancarlo de esa *pereza?* Con toda mi confianza..." Lo que significa: "¿Qué está esperando para sacarlo adelante, sea más enérgica, debo conservar mi confianza en usted?"

El padre de Thierry es hijo de comerciantes. Lamenta que sus padres no se hayan ocupado más de él y no hubiesen sido más exigentes con sus estudios. El era, dice, mucho más libre que Thierry y no hacía gran cosa en clase. Percibimos una contra-actitud con respecto a su hijo: especialmente trata de no repetir los errores que sus padres cometieron con él, razón por la cual encuentra que las exigencias de su mujer son absolutamente fundadas. El "también" repitió quinto, y luego pasó un BTS. No fue sino cuando se incorporó a la vida activa, en el interior de una empresa, que retomó la capacitación y subió los escalones hasta alcanzar una situación absolutamente confortable en un trabajo que lo satisfacía plenamente.

A pesar de un handicap escolar en sus comienzos estos dos padres adquirieron una posición social envidiable gracias a su energía y a su perseverancia. Quisieron evitarle a su hijo las dificultades que ellos conocieron, darle todas las condiciones de partida... ¡y resulta que eso no marchó!

La cura

El tratamiento de Thierry presenta las dificultades inherentes a esta edad. La mayor parte de los preadolescentes no se entregan con facilidad, se defienden de una aproximación demasiado íntima, ocupados como están en escrutar el surgimiento de su deseo y en contener las pulsiones sexuales que surgen. En este período se elabora el trabajo de duelo de las figuras paternas y el nacimiento de nuevos intereses, de nuevas identificaciones. El joven, para preservar su precario equilibrio, se aferra a la realidad, teme las preguntas sobre él mismo, siente miedo de dejarse llevar a la regresión. Esto puede dar la sensación de una esterilización de lo imaginario. Conduce a un empobrecimiento de la expresión que roza la debilidad mental. En los primeros meses de análisis, Thierry tenía esta modalidad, no sabía decir más que una cosa: "No tengo nada que decir" o "No sé". Evidentemente no recordaba ningún sueño y, ante mi invitación de contar lo que le pasaba por la cabeza, me hacía con regularidad un relato detallado de sus actividades diarias entre las que podía localizar como infaltable: "fui a buscar a mi hermanito" y "saqué malas notas".

Esta inmersión en la trivialidad cotidiana no era únicamente derivada de su estructura y de su edad, caracterizaba también el discurso paternal. La Sra. y el Sr. T. son gente pragmática, más aferrada a la realidad de los hechos que a un conocimiento sobre sus estados de alma.

Cuando el sujeto se encuentra frente a la incapacidad de dejarse llevar para hablar libremente de lo que se le ocurre en el momento (regla de las asociaciones libres) el analista debe respetar lo más posible el modo de expresión elegido, aunque sea fuente de aburrimiento y de cansancio. Debe permanecer atento al menor pequeño signo inesperado, al menor deslizamiento verbal, a todo aquello que puede ser el esbozo de una apertura del discurso. En las primeras épocas del análisis, Thierry reproducía conmigo ese estado de pasividad en el que se mantenía respecto de sus padres, sus

reeducadoras y sus profesores. Esperaba que yo le dijera lo que debía hacer o decir y se asombraba que no hiciese comentarios sobre sus malas notas, de las que me informaba regularmente. Pensando que inclusive mi presencia podía inhibirlo, le pedí que escribiera un pequeño texto, solo, antes del comienzo de la sesión: ese es el texto que le pedí luego que comentara. Reproducimos un ejemplo de este tipo de producción en el que se puede señalar el estilo convencional y las faltas de ortografía cuyo número, sin embargo, no alcanzaba al del liceo ¡que era de cuarenta!

> El lunes ubo una reunión de padres-profesores, papa y mama estubieron y ellos digeron que yo no era vastante atento. Pienso que es berdad. No estoi deacuerdo porque pienso que yo soi atento, que escucho vien al profezor y que no me distraigo. En la clase de dibujo no soi atento porque me gusta el dibujo pero no la prof, es lo mismo para la musica, nadie en la clase quiere a esta prof, no esta nunca contenta. La prof de dibujo no comprende que cuando uno tiene 12 o 13 años dibuja menos vien que cuando uno tiene 15 o 16 años, es por eso que nunca encuentra vien mis dibujos. La prof de mat, no es vastante sebera y amenudo ay ruido en la sala lo que nos impide consentrarnos.
> En ingles yo soi atento pero pienso que el prof quisiera que yo lo sea mas, ella concidera tambien que yo no partisipo vastante de los egersisios orales que se hacen en el patio, susede que cuando ella le pregunta a algien yo lebanto el dedo mui tarde para responder.

Después de que me leyó este breve texto, pregunté a Thierry que es lo que significaba para él "estar atento", porque dice que lo está no estándolo, lo que plantea un problema. En un primer momento adhiere al punto de vista de sus profesores y de su madre, él no está atento, es cierto. Luego se recupera, está atento puesto que escucha y no se distrae. Le pregunto qué quiere decir "escuchar" para él. ¿Es suficiente escuchar para aprender? Entonces evocará la expresión "entrar por una oreja, salir por la otra". ¿No existiría una operación más personal, más activa que el

hecho de escuchar para registrar, retener, fijar las cosas en su cabeza? Está de acuerdo. ¿Por qué esto no le es posible?

En esta oportunidad se advierte que es posible iniciar un cierto cuestionamiento sobre sí mismo, se trata de subjetivizar el síntoma, es decir, de hacerle tomar la inhibición por su cuenta. Pero con él, esto no nos llevará muy lejos, no se siente responsable por sus fracasos, no se reconoce en esta conducta patológica, no quiere saber nada: "No es culpa mía, no lo hago a propósito", dice. Además, pasa rápidamente a "es culpa de los demás": es el prof de dibujo demasiado exigente, el prof de mats que no sabe hacerse obedecer, el prof de inglés (su mejor materia) con la que logra levantar el dedo, pero demasiado tarde.

Todo lo que pueda decir alrededor de su fracaso no lo hará cambiar, por lo demás. Comprenderemos luego las razones que hacen que este síntoma no pueda desaparecer, debido a que el lugar que ocupa en la economía psíquica del sujeto es fundamental.

En los primeros momentos de la cura, que evoqué más arriba, Thierry estaba casi mudo, desconfiado, reticente. Debía asimilarme a una nueva imago femenina omnipotente que también le iba a exigir rendición de cuentas. Frente a mi actitud atenta pero neutra, al comienzo estaba perplejo, luego se instaló la confianza y la transferencia permitió un trabajo de renarcisación con la salida de su estado depresivo como primera evidencia. Thierry me hablaba de sus gustos, de sus deseos. No era más el gran bebé que creció demasiado rápido, llorón y timorato, participaba en competiciones deportivas y sobre todo se apasionaba sobre diferentes temas que me cuenta, en particular informática, electrónica. Es un visitante habitual de la Ciudad de Ciencias de la Villette,* me cuenta sus visitas y me comenta los artículos de *Science et Vie* sobre temas de los que yo no comprendía gran cosa, lo que lo hacía reír mucho. Armaba en su casa montajes complicados; lo que tenía ahora ante mí era un

* Gran museo científico en el suburbio de París. (N de la T.)

muchacho alegre y despabilado. Volvía a ensombrecerse cuando evocaba al liceo porque, por ese lado, nada se arreglaba. A fines del quinto, el consejo de clase propuso un cuarto técnico.* Esta propuesta fue mal acogida por los padres que seguían esperando para su hijo un curso clásico, un bac "válido" y estudios superiores. Rechazaron lo que ellos consideraban una "entrada de servicio" y prefirieron la repetencia. Cuando pregunté su opinión a Thierry, éste permaneció, como siempre que se trataba de sus estudios, totalmente pasivo. Estaba de acuerdo con seguir en ese liceo, que le gustaba a pesar de la mala reputación con la que lo etiquetaba debido "a la presencia de los compinches".

La repetencia se reveló como catastrófica, los resultados fueron peores que el año anterior. Pero en ese momento fue cuando las relaciones de Thierry con sus padres tomaron otro giro, pasó de la resistencia pasiva a la guerra. Rechazó abiertamente realizar su trabajo escolar, fue entonces cuando recibí la nota de la madre de la que hablé anteriormente, se negaba a plegarse a los diktats maternales y se volvió agresivo. Su actitud con su hermano menor siguió el mismo camino. Se terminó el hermano mayor "niñera". No cesaba de provocar a Víctor, tratarlo de nulo, de débil mental (calificativos que en realidad podrían aplicarse a él). Thierry comenzaba su crisis de adolescencia y su síntoma le servía como estandarte de su sublevación y de coartada para tomar distancia de sus padres. Al mismo tiempo interrumpió el análisis, que suspendimos de común acuerdo.

Un tiempo después de la suspensión de la cura la madre me telefoneó, estaba desbordada, no sabía qué hacer frente a una situación que ya no controlaba. El padre pidió encontrarse conmigo para "algunos consejos". Le repetí la confianza que yo tenía en Thierry, quien encontraría seguramente

* En Francia, a partir del quinto año, los bachilleratos se dividen por categorías: ciencias exactas (matemáticas), ciencias humanas, técnicos. Los alumnos son propuestos por el consejo de clase integrado por los profesores para cada uno de estos bac según sus puntajes. (N. de la T.)

su camino después de la crisis de adolescencia, pero posiblemente no para concretar lo que esperaban sus padres. Este padre parecía desarmado, impotente, me confesó "reencontrarse" mucho en su hijo: "Yo también viví eso, decía, hubiera podido actuar mejor". Era el padre el que se desvalorizaba ahora, se deprimía frente a lo que sentía como su propio fracaso.

Comentarios

Retomemos el síntoma en su origen. Thierry, en el momento de su ingreso a la CP, es un niño feliz, fue durante siete años el hijo único de la pareja y, si en un momento temió la llegada de dos hermanos menores, rápidamente se tranquilizó.

Después de esta prueba, la madre nuevamente encinta llevará con alegría, pero también con inquietud, un nuevo embarazo. Nace también un varón. Mientras el niño está en la cuna Thierry olvida su presencia, tanto más ya que la Sra. T. suspendió su trabajo y se ocupa mucho de él, esencialmente haciéndolo trabajar. Pero sucede que Víctor empieza a manifestarse y ocupa mucho lugar. Esto sucede con frecuencia: los celos del mayor estallan cuando el hermano o la hermana menor comienzan a caminar.

Destacaré dos puntos sobre la situación de Thierry en ese período. Posiblemente había adoptado, en el momento del nacimiento de Víctor, una actitud regresiva en identificación con el bebé; es frecuente que esto ocurra, el mayor vuelve a hacerse pipí en la cama o reclama el biberón. Thierry, por su parte, vuelve a jugar al bebé con su mamá que intenta enseñarle a leer, él simula que no comprende, la hace repetir, en resumen la acapara. Esta situación debió ser solamente pasajera; en general el mayor termina por aceptar su lugar de hermano más grande y olvida sus celos. Thierry, en cambio, no saldrá de su posición pasivo-regresiva. ¿Por qué?

Esto tiene varias explicaciones. El primero es la misma

personalidad de Víctor. Este niño manifiesta una vitalidad excepcional, camina y habla muy temprano, todo el mundo se admira ante este fenómeno. Este hijo, al que nadie le pide nada, colma a sus padres con sus logros, sus bufonadas, en todo opuesto a Thierry que cada vez se vuelve más sombrío. Thierry hace otra constatación, sus padres no lo quieren como antes, Víctor lo suplantó, su dinamismo seduce a todos, inclusive a él, que dice con un tono al mismo tiempo admirativo y doloroso: "Víctor quiere ser piloto, yo a su edad quería ser panadero para comer muchas tortas." Víctor se convirtió en el hijo fálico, mientras que él se hunde en su regresión y en su tristeza, porque su madre comienza a enojarse, a cubrirlo de reproches; él la decepcionó, y esta decepción se transforma en cólera, en rechazo. De ahora en adelante Thierry va a ocupar en el fantasma maternal el lugar de un objeto "a" anal (hemos evocado varias veces esta situación en el relato del caso). El goce que cada uno obtiene se revela en la partida implacable que se juega entre ambos. Ella exige, impone, quiere conservar el dominio: debes, puedes, haz. El se sustrae a este imperativo con una actitud pasiva, lo que refuerza las exigencias y las implicaciones maternales. Se instala una relación sado-masoquista, que sustituye para él al amor que cree haber perdido. Al negarse a triunfar, dice no a sus exigencias y conserva de esta manera sus distancias con respecto a ella, porque, no lo olvidemos, satisfacer a la madre toma para el niño el sentido de una realización incestuosa. En todos los casos, éste es el punto de angustia que desencadena la inhibición. De esta manera él se escapa de la madre, pero al hacerlo la conserva, la mantiene próxima bajo una forma agresiva. Hay que subrayar que si bien la Sra. T. no deja de gritarle, él mismo es muy reivindicativo, exige que venga a buscarlo al liceo con el coche, que le prepare el almuerzo porque no le gusta la cantina, etc. No dejan de "azuzarse" el uno al otro.

Es bastante fácil para el médico que tiene una cierta experiencia clínica referenciar la relación entre el síntoma neurótico del niño y la problemática paterna a la que remite,

especialmente por la forma en que las cosas son dichas; siempre se encuentra en ellas el tono de la *pasión*. Parecería que, para la señora T., una sola cosa contara en su vida: el éxito de su hijo. Por teléfono, cuando me cruzaba con ella en la calle, me aplastaba con los reproches que hacia a su hijo, como si yo fuese responsable: "¿Qué espera usted para hacer algo?" parecía decir. Ninguna palabra, ningún argumento podía distraerla de esta preocupación: él debia proseguir el curso normal, hacer lo que ella desea, se negaba a ver que estaba dotado para otra cosa, que tenía otras capacidades. Como todo aquello que deriva de la pasión, ella guardaba secretas sus ruminaciones, eran su asunto personal. Permanecía frente a los otros como una mujer joven social, radiante, una madre amorosa, atenta, preocupada por la educación de sus hijos, apreciada por el grupo docente por su cooperación.

En las familias, el niño es tomado como objeto de goce pulsional por uno de los padres, el que está más marcado: goce oral, anal, tal como lo hemos acotado, goce al nivel de la mirada en el caso de eczemas, por ejemplo. El niño Víctor escapó a esto, es amado por sí mismo, es amado con amor, porque amar es renunciar a hacer del otro un objeto propio, tal como lo recuerda Lacan.

Acabamos de evocar el elemento pulsional y pasional de la relación de Thierry con su madre. En la demanda de triunfar que se le exige entra otro elemento que refuerza el primero, y que se vincula con la personalidad de los *dos* padres.

Ambos estuvieron impedidos de seguir sus estudios normales en su juventud, el mayor de sus hijos deberá realizar su sueño de éxito escolar. ¿Acaso no pagaron bastante para eso? Lo que ellos no tuvieron la suerte de concretar, él lo logrará porque se le suministrarán las condiciones óptimas para este triunfo: la mejor enseñanza, las pedagogías de sostén, las repetencias, el confort material, las recompensas, etc. Pagarán inclusive con sus personas y su tiempo vigilándolo estrechamente y ayudándolo: "Mis padres no me empujaron bastante", dice el padre.

¿Qué sentido tiene esto para Thierry?

Detrás de esta exigencia de triunfo que hacen los padres, existe la esperanza de que el hijo repare las heridas de su juventud. En realidad, le piden a Thierry que tome por su cuenta un ideal del yo que se mantiene en el orden de un sueño nostálgico para ellos, convertirse en el intelectual que ellos no llegaron a ser. Hay como un engaño en esta expectativa, porque este ideal del yo, este valor que ellos asignan "al intelecto" y que los fascina, no tiene nada que ver con sus propios valores. Podemos afirmar que su ideal del yo está en contradicción con su yo ideal. Esta antinomia no provocó una neurosis en ellos, lo hará en su hijo. Verificamos acá lo que adelanta Lacan, es decir que "el síntoma del niño se encuentra en situación de responder a lo que hay de sintomático en la estructura familiar."

En efecto, estos padres son gente dotada de una gran inteligencia práctica; su astucia, su inventiva, su dinamismo son destacables; Thierry va a identificarse con todo esto, se les parecerá en los rasgos más auténticos de su persona: amor por la técnica, el bricolaje, la jardinería, los logros deportivos. Pero estas cualidades propias de sus personas no son ni reconocidas ni apreciadas en su hijo. Esperaban que él concretara su sueño y no que se les pareciera. Todo lo que Thierry va a revelar de sí mismo en el curso del análisis, permanecerá como nulo y no sucedido por los padres, *como si ellos renegaran de sí mismos en la imagen que su hijo les devuelve.*

Encontramos con frecuencia este fenómeno de rechazo, los padres no soportan que en sus hijos quede al desnudo su propia problemática inconsciente. Este levantamiento de la represión por persona interpuesta es más dolorosa en los padres rígidos, de estructura obsesiva o psicótica, por ejemplo. Puede despertar pulsiones sádicas o destructoras con respecto al niño o provocar graves descompensaciones en ellos mismos. Comprendemos la rabia de Thierry frente a la ceguera de sus padres. Por esto después de haber jugado

a la víctima se subleva y les arroja a la cabeza su bac, sus estudios: "no quiero, me aburre", dice.

Esta observación demuestra que el análisis no hizo desaparecer el síntoma. El fracaso escolar estaba inscripto desde hacía demasiado tiempo en la forma relacional de Thierry con su padre y su madre, y el placer que obtenía ya no es movilizable. Hemos podido mostrar en él los diferentes niveles de estructuración, que van desde la implicación pulsional con la madre al rechazo de la identificación con un ideal del yo no auténtico. Sin embargo, la cura analítica permitió a Thierry, aun conservando su síntoma, salir de su identificación masoquista con un objeto nulo, salió de la depresión y prosiguió su ruta, construyéndose a la manera autodidacta de sus padres. Adquirió sus conocimientos en las conferencias de la Cité de la Villette o en las revistas científicas, mientras seguía despreciando el saber escolar.

Tal como lo verificamos con frecuencia en los casos de fracaso escolar, el padre no sostiene la inversión cultural de su hijo, la abandona en principio en manos de su mujer y, lo que es más, se identifica con él en el fracaso: "Yo era como él, podría haber actuado mejor."

Para el analista, esta cura no fue un fracaso. Nuestro deseo no es que el paciente se adapte a un cierto ideal, social u otro, sino que pueda vivir lo más cerca posible de su verdad. Thierry manifiesta un deseo resuelto aunque sea al precio de una decepción, la de sus padres pero también la suya, porque hubiese querido ser el primero, el mejor.

Que la Sra. y el Sr. T. no se entristezcan. Víctor concretará su sueño. Es siempre aquel a quien no se le pide nada, es el hijo que se desliza entre las mallas de la red mientras la atención está acaparada por los problemas de un otro, el que puede tomar por su cuenta los sueños de gloria. Lo sabe desde siempre: será piloto.

Damien Maisonneuve

Damien es un muchacho de 8 años, pequeño para su edad. Es de piel morena, cabellos negros, duros, siempre enmarañados, los ojos castaños y vivos. Me fue dirigido por su pediatra que se inquieta por un rechazo escolar; en clase, Damien es completamente inerte, ausente, no responde a las preguntas planteadas, no participa en ninguna de las actividades. Su pediatra me señala también un rechazo a alimentarse, come poco, y las comidas terminan invariablemente en escenas de enfrentamiento con su entorno. Otro comportamiento lo intriga. Al volver de la escuela, Damien se encierra en su pieza, se apelotona en su cama con sus peluches, después de haberse hecho colocar pañales, exclusivamente Pampers. Entonces se acuna succionando su pulgar durante horas.

Me encuentro con Damien y su madre, una mujer joven y elegante. Ella me cuenta desde el primer momento "su" historia. Damien es un niño adoptado, proveniente de un país lejano, especialmente pobre. Era ella la que quería un hijo, su marido ya tenía varios de su primer matrimonio. El aceptó esta adopción ante todo para agradarle. Me entero de que Damien llegó a la edad de 6 meses; esos primeros seis meses de su vida los pasó con un ama de cría en su país de origen. A su llegada a Francia debió permanecer internado en un hospital, tan malo era su estado físico: grave desnutrición, retardo de crecimiento. Hasta el año no beberá más que la leche del biberón, luego, hasta los dos años leches espesadas, luego papillas; actualmente rechaza la carne y los platos que le prepara la madre.

Durante este relato, Damien permanece atento y no se priva de hacer algunos comentarios. Cuando su madre evoca la adopción, dice por ejemplo: "Es posible que allá me haya hecho una abuela". Se ve que la cuestión de su origen se le plantea de una manera curiosa. Cuando la señora D. evoca el país de donde él proviene, él dice: "Es un país donde no se come, la gente tiene dificultades para crecer". Esta reflexión

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

remite posiblemente a su rechazo a alimentarse. Este es el tipo de asociaciones, tomadas en vivo, que el analista debe registrar y guardar en reserva para el seguimiento.

La madre hace entonces un relato detallado de los avatares escolares de Damien. Este relato, hecho en los primeros momentos, se reveló como incompleto, no menciona lo esencial de lo que me enteraré posteriormente, cuando la encuentre a solas. Ese día, entonces, me dice que Damien habló tarde. Debido a esto hizo un año de ortofonía, luego la serie habitual, en este caso la clase de adaptación y el sostén pedagógico. La Sra. D. insiste sobre el hecho de que ella misma hizo "todo lo posible", siempre lo "asistió" (es su término), haciéndolo trabajar dos horas por las noches además de la escuela.

Lo que se determina desde ya es un "no", el rechazo a una madre omnipresente; rechazo a alimentarse, a comer los platos que ella cocina para él, rechazo de crecer, rechazo de aprender. Se agrega una oposición colérica a todos los pedidos de la madre, vestirse, levantarse, acostarse, apagar el aparato de televisión, etc. Cuando voy a poner fin a la entrevista para ver a Damien a solas, la Sra. D. me dice, ya en la puerta, que está atendida psiquiátricamente desde hace varios años, que hizo cuatro episodios delirantes con hospitalización.

En la sesión que siguió a esta entrevista, Damien, solo conmigo, evoca desde el comienzo aquello que está en el centro de su relación con su madre: "Cuando mi madre dice palabras sobre no importa qué, mi padre la reta, ella llora, está enferma."

Esta sola frase es reveladora de la situación en la que se encuentra Damien. Sabe que su madre está enferma en la cabeza, en las palabras, lo dice su padre, sabe que las palabras de su madre pueden ser "no importa qué" y que esa es su enfermedad. Este saber que enuncia, muestra que él se ubica en el exterior de la problemática materna; escuchó el juicio paterno y lo hizo suyo hasta el punto de rechazar actualmente en bloque todos los imperativos maternales. Y

sin embargo, él forma parte de las palabras de ella, de sus dichos, de sus actos. Pienso en ese momento que esta es la cuestión crucial que va a plantearse en la cura ¿De qué manera este niño integra la parte activa en el deseo materno? ¿Cuál es el lugar que él ocupa en su fantasma o en su delirio? El fracaso solitario ¿será una consecuencia de este estado de hecho o tendrá relación con el sufrimiento de sus primeros meses de vida, la desnutrición, el retardo en el desarrollo y sin duda la carencia de lazos afectivos en su primera época?

Hablaré un poco más adelante del desarrollo de la cura. Puedo decir desde ya que, desde las primeras sesiones, el contraste entre este niño descripto como mudo en la escuela, inadaptado en su casa y el que yo tenía frente a mí, era chocante. Le dije, desde el primer día, que venía para hablar de sí mismo, de lo que le gustaba, de lo que no le gustaba, de sus tristezas, de sus miedos, etc.; que podía decirlo de la manera que más le conviniera, dibujos, modelado, relatos de un sueño... que todo eso era para mí el orden del secreto y que no diría nada a nadie. Por otra parte, le precisé que yo no era reeducadora ni maestra, sino alguien que iba a escucharlo para comprender junto con él qué es lo que no marchaba en su vida.

Una vez que le hube explicado las reglas del análisis, se comprometió en el proceso con entusiasmo y se encontró en este lugar de la palabra y la libertad como pez en el agua. La situación me pareció al mismo tiempo inquietante –debido a la patología materna– y de buen augurio por la rapidez del compromiso de Damien en el proceso analítico y por la riqueza del material que aportó desde las primeras sesiones.

El trabajo con los padres en esta cura

Fue muy importante a partir de que la patología materna estaba en un primer plano.

Insisto en decir y repetir que la "participación" de los

padres en la cura del hijo es indispensable, pero bajo formas que varían de un caso al otro y de un niño al otro. Puede ir desde un simple llamado telefónico o un único encuentro al comienzo de la cura hasta entrevistas con uno o los dos padres antes de cada sesión de su hijo, pero lo subrayo bien, *siempre en presencia del niño*. Si se hace sentir la necesidad de ver a los padres a solas, el niño debe ser informado y dar su acuerdo, para significar bien que él es la referencia y que no se trata de analizar a sus padres. En general, comprende bien que las cosas íntimas de sus padres puedan concernirle indirectamente pero que no son para ser expresadas en su presencia. En el caso que nos ocupa, la Sra. D. me repetía en cada sesión el alivio que experimentaba al saber a su hijo "en buenas manos"; se sentía tan culpable por no haber sabido educarlo, su propia madre no la ayudaba. Sin embargo ella argumentaba su buena voluntad: ¿acaso no tomaba todos los medicamentos prescriptos por el psiquiatra? Un día me dijo que le gustaría hablarme de eso. Damien estuvo de acuerdo con esta entrevista sin su presencia.

El relato de la señora D.

La Sra. D. conocía desde hacía muchos años períodos de crisis en los que se alternaban los episodios depresivos y los episodios eufóricos. Las ideas delirantes podían aparecer en el transcurso de esos estados. Se puede suponer que en el momento de la adopción de Damien, la Sra. D. estaba en período eufórico; esto es lo que me dijo y que transcribo textualmente.

"Era el hijo salvador..., era perfecto..., era un don del cielo..., un niño diferente a los otros, que tenía recursos insospechados..., triunfará en todo, tengo en él una confianza extraordinaria. En esos períodos, quiero una sola cosa, que el mundo sea feliz, que exista la felicidad universal. Cuando mi humor cambió, dudé, me sentí culpable por no haber sabido ayudarlo a expresarse, enseñarle. La situación

de Damien con sus dificultades escolares me hace sufrir, no quiero que sufra por ser mal comprendido por su entorno escolar en el que no tiene ninguna calificación". Me entero por el padre de que, sin consultarlo, en un momento en que ella lo creyó perseguido por el sistema escolar, lo hizo borrar de las listas escolares, provocando una serie de dificultades indescriptibles antes de que el niño fuese admitido en otra escuela. Este acto tuvo por lo menos el mérito de revelar la extensión del desastre materno y provocar la intervención paterna en lo real.

¿Qué se escucha en este relato?

Damien es el niño Dios venido del cielo (él se representa en los dibujos como un extraterrestre que desciende de un plato volador o un ángel pinchado por la horquilla del diablo). Damien conoció, a su llegada a Francia a la edad de seis meses, un período paradisíaco. Después de haber sufrido el hambre y el abandono afectivo, encuentra una madre amante, en adoración frente a él, que previene y satisface todas sus necesidades, noche y día está allí, siempre lista para satisfacerlo. Percibimos en este relato que Damien es el objeto incluido en el delirio de grandeza materno. El "triunfará en todo" evoca el discurso religioso sobre el niño Dios. ¿No es este estado de beatitud el que Damien intenta reencontrar cuando se representa como el lactante en su lecho con sus peluches, sus pañales y su acunarse?

Luego llega, para esta madre, la época de la melancolía. Se acusa de los fracasos de Damien, de su atraso en el lenguaje, de sus dificultades de aprendizaje escolar. Persiste sin embargo en su rol de madre colmante y de pedagoga –"Fui una maestra para él", dice–; los imperativos se multiplican: "Come, repite, aprende". Cuando se confirma el fracaso escolar, lo vive como su propio fracaso: "Sufro, dice, es a mí a quien persiguen en la persona de mi hijo." Se identifica masivamente con el hijo, es ella. Dirá también: "En

esa época, estábamos *soldados.*" Esta fase del delirio persecutorio con ese paso a la acción que fue la eliminación de Damien de las listas escolares precipita la catástrofe. A partir de ese momento Damien se hace el muerto, se pone en hibernación, sin duda solamente puede subsistir en este desvanecerse que lo pone fuera del alcance del Otro. Porque ¿cómo puede existir uno mismo, sostener su identidad, cuando se está acá para hacer existir a ese Otro, para llenar su vacío existencial o dar cuerpo a sus ideas delirantes?

La Sra. D. está mejor actualmente, pero Damien no deja de ser el polo de su vida. Después de haberlo colmado en el período de felicidad, decepcionada en el período depresivo, ocupa actualmente todo su espacio-tiempo... y todo dentro de la angustia. Sus expresiones dan cuenta: "Siempre estoy por decirle: Damien, apúrate, las comidas son largas, los deberes no se terminan, todo mi tiempo se reduce a esta tarea. Ya no encuentro más tiempo para mí, estoy *obstruida* por Damien." Esta expresión señala bien el lugar del niño que actúa de tapón, que obstruye algo... pero ¿qué? ¿un vacío, una explosión psicótica? Ella dirá en otra oportunidad: "Al comienzo de las clases tengo miedo, la escuela es el punto neurálgico para mí, esta angustia me desvela, es *la sardina que bloquea el puerto de Marsella.*" Reencontramos la imagen del tapón que, en ella, es muy fuerte.

Si esta situación hubiese durado, Damien hubiese podido volverse loco. También le era posible, al hacerse el muerto, pasar por un débil mental y por ende convertirse en eso, porque existía efectivamente en él un "suspenso" de toda inversión.

Veremos cómo el proceso analítico rompió este círculo vicioso. Al otorgarle la palabra al sujeto, el analista introdujo la función de separación que permitió al niño salir de esta posición de objeto entrampado en el delirio maternal.

El padre no permaneció fuera de este tratamiento. Vivía impotente frente a esta dupla madre-hijo que intentaba en vano disociar para que "Damien recobre su autonomía." Insistía por ejemplo para que el niño no permaneciera todos

los miércoles* absorbido con su madre por la pantalla del televisor. Lo inscribía en actividades de tiempo libre pero, como Damien se negaba a salir, su madre no insistía. Se las arreglaba sin embargo para que el niño y su madre pasaran las vacaciones, cuando él no podía estar presente, con familias amigas en las que había varios niños de la edad de su hijo... pero quedaba desarmado frente al comportamiento imprevisible de su mujer, como se puede estarlo cuando los comportamientos del otro escapan totalmente a la norma. Acompañaba con frecuencia a Damien a las sesiones, oportunidad aprovechada para conversar sobre la situación familiar. Veremos cómo intervino de una manera eficaz para eliminar la inhibición escolar.

Desde el momento en que le hube precisado las reglas, Damien entró con paso firme en el proceso analítico. Se emprendió claramente una "puesta en marcha del inconsciente" con las primeras cuestiones abordadas: las del cuerpo y la de los orígenes que, en el fondo, no hacían más que una para él. A diferencia de los niños de más edad, que se impiden plantear las preguntas esenciales, Damien las atacaba con una frescura emocionante. Desde el comienzo exploró su fantasma fundamental, es decir, el fantasma de sus orígenes. Comenzó con historias de huevos de avestruces; dibujaba de un lado los más pequeños, los que estaban en el vientre del avestruz, del otro costado los grandes, lo que habían salido. No dejaba de descubrir y de sorprenderse que, para salir del cascarón, los huevos no tuviesen necesidad de estar en el interior del vientre de la madre avestruz. Esta cuestión tocaba su propia historia. ¿En qué vientre había estado él? Su verdadero nacimiento ¿tuvo lugar a la salida del vientre materno o en el exterior, a su llegada a Francia, por ejemplo? Enseguida habló mucho de los orígenes de la Tierra, del Sol, que dibujaba minuciosamente. Al mismo tiempo, representaba el interior del cuerpo. Las preguntas sobre su cuerpo se unían en él a las preguntas sobre sus

* Día de asueto escolar en Francia. (N de la T.)

orígenes, porque tenía un tipo muy marcado, y eso lo hacía retornar a su padre y a su madre biológicos. Sobre páginas enteras hacía "el estómago de un enano que fabrica papillas" Este dibujo era contiguo al de los intestinos, la cabeza de Carlomagno, el corazón y las gruesas venas que salían como otros tantos brazos tendidos hacia el cielo. ¿Por qué el enano volvía con tanta frecuencia en sus asociaciones? Comprendí que al rechazar los alimentos que le preparaba su madre, intentaba parecerse a los hombres de su país que permanecían pequeños como los enanos, porque no tenían qué comer. A través de su rechazo a alimentarse, marcaba su identificación con su raza, con su madre y con su padre de sangre, y se diferenciaba así de su madre adoptiva. Negarse a crecer era también seguir siendo el niño pequeño adulado que había sido, era intentar recuperar el paraíso de su primera infancia, el tiempo en que su estómago no fabricaba más que papillas (era su interpretación de la alimentación).

Su dibujo predilecto es la casa. Hay una razón para eso, es su patronímico, que tiene un significado que se refiere a la casa y que yo podría traducir por "Maisonneuve" [*Casanueva*]. Sus casas están bien construidas; dice, por ejemplo: "Está bien protegida, tiene cinco ventanas, una puerta." Las dibuja en corte para que se pueda ver el interior: escalera, sala de baño, habitación de los niños, habitación de los padres con dos almohadas sobre el lecho, todo está. Todo hormiguea de pequeños personajes: niños, amigos, padres. En el exterior hay sol, flores.

Si se piensa que la casa es una representación del cuerpo así como una imagen del sujeto, podríamos sorprendernos frente a la armonía, la solidez que se desprende de estos dibujos y de los comentarios que los acompañan. Esto contrasta con la imagen que Damien ofrece de sí mismo fuera del lugar analítico: niño cerrado, mudo, huraño. Esto confirma mi primera impresión: Damien fue un bebé al que el amor apasionado y un poco enloquecido de una madre devolvió la vida. Los cuidados que ella le prodigó lo sacaron de una muerte probablemente cierta. Este amor le dio un

narcisismo de base sólido. Pero cuando llega el momento de desprenderse de esta pasión maternal invasora, cuando llega el momento de la separación, de la estructuración edípica, no lo logra. Sus tentativas, en realidad, se dirigen a protegerse, ya sea regresando al fondo de su lecho en un estado de bienestar primitivo, ya sea haciéndose el muerto frente a las exigencias sociales como en la escuela, sea negándose a crecer, sea rebelándose sistemáticamente frente a cualquier aproximación materna.

La casa es efectivamente la imagen de un cuerpo sólido construido con una rica estructura imaginaria. Pero es también la casa del padre, puesto que padre es el que se llama así. Pero este padre, inclusive impotente frente al hecho maternal, no falló jamás. A propósito de los niños que están en la casa, Damien evoca a los hijos de su padre con los cuales mantiene lazos muy afectuosos.

Damien hace proyectos para el porvenir. Quiere ser "ladrón". Pensando que se trataba de una mala utilización de la palabra, le pedí precisiones. Realmente era "ladrón" lo que quería ser, en todas las épocas de su vida, precisa. A los 9 años se robará todos los álbumes, los Crados, los Picsous, los Caballeros del Zodíaco,* más adelante robaría otras cosas". Esta curiosa vocación debe vincularse a sus orígenes: muchos niños adoptados piensan que se han robado o comprado. En el transcurso del tratamiento la palabra "ladrón" aparecerá en muchos escenarios fantasmáticos, el Caballero del Zodíaco, criatura fálica todopoderosa "roba" en el aire y aterriza sobre un plato volador. ¿Acaso no llegó él también por los aires para su segundo nacimiento? Yo no hacía ningún comentario sobre todo este imaginario que se desplegaba para no correr el riesgo de cerrar la producción fantasmática con un trivial llamado a la realidad.

Los Picsous y los Crados deben ser considerados sobre la vertiente de la analidad. El aludirá al "dinero" en el segundo oficio que encara, oficio tan sorprendente como el primero. Hará crianza de gatos: "Voy a hacer gatos bebés, dice, para

* Albumes de comics para niños. (N. de la T.)

venderlos a las viejas memés que se aburren" ¿No hay, acá también, como un llamado a su propia historia?

En el curso del tratamiento, los temas evolucionan. Los dibujos se hacen cada vez más elaborados. Damien agrega ahora "globos" y leyendas a los personajes. Me plantea preguntas por las notas que yo tomo de lo que él me dice; es él quien hace ahora este trazo sobre el papel, aunque se niegue a sostener un lápiz en la escuela.

Sin embargo, las historias cambian, tratan mucho de peleas, las rivalidades se juegan entre hombres de diferentes naciones. Los piratas son ingleses y atacan barcos franceses, por ejemplo. Manifiesta mucha curiosidad por las costumbres de otros países. Se puede constatar, de esta manera, hasta qué punto su historia que hubiese podido ser una causa de repliegue, lo empuja actualmente a ampliar su campo imaginario y su deseo de saber. El material del tratamiento permite seguir esta evolución. Sucede que ciertos temas del comienzo serán luego repetidos de manera diferente. Por ejemplo, dibuja una fábrica de transformación de leche sobre el mismo modelo topológico del dibujo del estómago del enano que fabricaba papillas. Los intestinos son ahora rutas por las que circulan los camiones repletos de bidones de leche... La leche en polvo sale de la fábrica en el otro extremo de la cadena, los desechos van hacia el mar por un sumidero, el agua de limpieza se vuelca al caño del desagüe, etc. Al irse después de esta sesión me dice: "¡Ahora no me gusta la leche!"

Este "ahora no me gusta la leche" era significativo del trabajo de separación que hacia con su madre, aquella que lo había alimentado tan bien. Fue aproximadamente en esa época que él le dirá: "Puesto que no eres mi verdadera madre, ahora te llamaré Elisabeth." Esto duró varios días. Fue menos agresivo con ella, como si el lazo analítico fuese una casa protectora que le permitía afrontarla sin temor y sin angustia. Ahora aceptaba plegarse a un mínimo de obligaciones, levantarse, vestirse, apagar el aparato de televisión cuando llegaba la hora de acostarse.

Durante los primeros meses, no oí hablar más de la escuela, le había pedido a la madre no hacerlo trabajar más, ella lo aceptó muy a su pesar. Su maestro, informado por los padres del tratamiento analítico, me telefoneó para informarme de su perplejidad en cuanto a la conducta que debía adoptar a su respecto. Yo le pedí si era posible postergar cualquier decisión de orientación, "bajar" de clase, cambiar de escuela, por ejemplo, soluciones que habían sido encaradas. ¿Podía aceptar el conservar a Damien en su clase, un poco a la manera de un auditor libre, pidiéndole respetar las reglas de vida comunitaria sin exigirle un trabajo productivo? Yo estaba convencida de que, bajo su exterior de débil mental, Damien seguía almacenando informaciones que restituiría en un momento dado. Este hombre, que era sensible a los problemas psicológicos porque había trabajado con niños deficientes, supo adaptar su posición pedagógica al caso de Damien.

Un día, en la decimonovena sesión exactamente, me sentí sorprendida al escuchar a Damien lamentarse por sus malos resultados escolares. Ahora bien, yo había hecho una constatación que inspiró mi conducta de ese día. Había observado que, cuando su padre lo acompañaba, mientras éste se entrevistaba conmigo, Damien dibujaba en forma muy precisa, sin cometer faltas ni en las cifras ni en la letras el cheque que su padre me debía entregar como pago de la sesión. Le ocurría también, en presencia de su padre, escribir y hacer operaciones. Le pregunté si le gustaría que su padre lo ayudara con los cálculos para ponerse a nivel de su clase. Quedó encantado. Los resultados fueron sorprendentes.

El Sr. D se asombró al constatar que Damien no comprendía los enunciados. Por ejemplo, me decía, "no comprende qué quiere decir doble, un niño tiene siete bolitas, el otro el doble, no puedo hacerle comprender esto". La semana siguiente, después de haber sin duda renunciado a sus explicaciones, el padre me contó este hecho soprendente: "Ahora, yo le leo los enunciados lentamente. *El comprende perfecta-*

mente si soy yo quien le pasa los mensajes, como si comprendiera la voz de su padre." Volví a pensar mucho en esta frase que nos dice que el mensaje, vehiculizado por la voz del padre, borra todas las inhibiciones. Porque el Sr. D. habla a su hijo en tanto que padre simbólico. No se coloca en dueño del saber, renuncia a jugar al pedagogo. Le dice, a su manera: "tienes el derecho de saber, de ti depende, te tengo confianza, yo no estoy acá más que para transmitirte el mensaje". Es el mismo padre que se coloca como garante de la ley del discurso cuando dice a su hijo: "Cuando uno dice palabras o frases sin sentido, es porque está enfermo, hay reglas para hablar bien." Damien me hará notar un día que sin embargo se pueden decir tonterías para divertirse; adora los juegos de palabras, las bromas, los enigmas que intenta hacerme resolver.

Al referirme al conjunto del contenido de sus asociaciones, adelantaré que, para él, el significante "doble" estaba predeterminado y, por lo tanto, creaba un elemento de bloqueo, un punto de partida para la inhibición. El término en sí mismo es portador de ambigüedad, puesto que doble significa al mismo tiempo que vale dos veces el valor de la cosa, que está multiplicada por dos, pero también que está formada por dos cosas idénticas. Pero sucede que en la historia de Damien muchas cosas son dobles: ¿no tiene el padre el *doble* de la edad de su madre?, ¿no tiene él mismo dos madres, y en consecuencia un doble origen, una vida doble, la de antes en un país lejano, la de después, en Francia? ¿No tiene también el padre dos familias? Se podría alargar la lista de las vinculaciones inconscientes alrededor de este significante; sin que yo misma lo haya escuchado de la boca del niño o de sus padres, podría decir que la madre, por su vida, puede dar la impresión de tener *una doble identidad*: mujer alegre, expansiva en sus estados eufóricos, sombría, perseguida, angustiada, en sus momentos depresivos.

Destacamos acá que el significante "doble" constituye el centro de una red de significaciones múltiples. Es además portador de una fuerte carga afectiva. Cuando el sujeto lo

encuentra, algo se enturbia en su espíritu, se detiene el pensamiento, se interrumpen las operaciones intelectuales como contar, por ejemplo: el niño "no comprende más nada".

Con el ejemplo de esta detención provocada por el significante "doble", tomamos conciencia de la inutilidad de cualquier explicación lógica, de cualquier intervención pedagógica cuando la inhibición toca un punto central del ser del sujeto, cuando hay un encuentro con una configuración significante de la que "no quiere saber nada".

La intervención paterna eliminó esta inhibición, ante todo mediante la voz, que actuó con toda la fuerza afectiva que encierra, luego con el "tú puedes saber, tienes el derecho, tú *solo* lo puedes". Esta eliminación rápida de la inhibición es frecuente en las curas; a veces basta con retomar el punto en litigio a partir del contexto que implica, para que el velo se desgarre. He visto a niños bloqueados acerca de las operaciones (de cálculo) lanzar su "eureka" después de sesiones en las que se evocaron alguna adición (un hijo más), una sustracción (una muerte o una pérdida) o alguna partición dolorosa cuando se trata de dividir.

Después de cerca de diez meses de tratamiento, Damien partió junto con su maestro y sus camaradas a un campamento en el mar. Se mostró allí perfectamente adaptado, incluyendo su trabajo escolar, cuyo atraso fue recuperando poco a poco. A su regreso, la madre logró que volviera a leer por las noches, sin provocar dramas; su padre, por su parte, seguía ocupándose de los cálculos. Ya hacía bastante tiempo que yo no escuchaba hablar de los problemas de alimentación ni de los caprichos en el transcurso de la vida cotidiana.

Describiré ahora una sesión, la décima, que me parece que da cuenta de una manera ejemplar del trabajo de análisis, en particular del fenómeno de transferencia y su forma de expresión durante la cura. Esta sesión siguió muy de cerca a la que tuve a solas con su madre.

Al llegar, Damien hizo rápidamente un dibujo que también comentó vivamente, sin querer agregar nada a sus

primeras asociaciones. Esta forma de actuar me recordó el relato de los sueños transferenciales que aparecen entre los analizados adultos en el transcurso de la cura.

Dibujó una casa con un ángulo de la fachada en primer plano y un muro de costado. Sobre la fachada, una puerta y una ventana, sobre el muro lateral, dos ventanas. Hizo luego un personaje recostado frente al ángulo de la casa, un brazo oculto bajo su vestimenta, una especie de gran capa, el otro levantado muy alto con una mano grande cuyo dedo mayor apuntaba hacia las ventanas a la manera de un falo gigante que saliera del suelo. Luego hizo una cabeza en la ventana de la fachada y otra en una de las ventanas laterales. Concluyó con el trazado de líneas de puntos, una uniendo el personaje acostado a la ventana de la fachada, la otra, después de haber tomado la misma dirección, se desvía en una diagonal en ángulo recto para dirigirse hacia el personaje apostado en la ventana del muro lateral. Transcribo textualmente lo que dijo.

"El hombre dice: «Oh ¡qué bella que es usted, señora!» Las líneas de unión es que en vez de mirar a la joven que es muy bella, mira a la señora vieja porque cree que es la linda joven que se disfrazó de vieja dama. Como el hombre joven, 'ella' no vio que era la linda joven, como el señor él no ve a la linda mujer, ella dice 'como ellos no me ven, yo puedo ver'. También ella tiene líneas de unión como si ella viese al hombre joven."

•

Retomemos los términos de esta historia:

"El hombre dice: «Oh ¡Qué bella es usted, Señora!» Se piensa de inmediato en la madre que, a los ojos del niño, pudo seducir al padre por su belleza. El mismo parece ser sensible a esto porque, un día, me hizo esta reflexión: "Como es linda tiene el derecho de ..." no recuerdo qué es lo que tenía para reprocharle ese día.

Lo que él llama "líneas de unión", son en realidad líneas de puntos. La palabra es linda en lo que dice tan bien: hay un vínculo entre todos estos personajes, las líneas los unen.

"En lugar de mirar a la joven que es linda, él mira a la anciana... porque cree que es la linda joven disfrazada de vieja dama". No se puede explicitar mejor la transferencia. Aquí hay sustitución: en lugar de mirar a la linda, es a la vieja a la que se mira, ¿la joven está disfrazada de vieja? Se le habla a una, es de la otra de quien se trata, se elige hablar a la vieja para evocar a la joven, lo dicen las líneas de puntos que cambian de dirección. Lo que se esconde detrás de la figura del analista, en este caso la vieja señora, es el objeto que pone allí el analizado. El analista ocupa efectivamente el lugar de un "semblant d'objet", está "disfrazado", tal como lo sugiere Damien. Porque yo no soy para nada la madre es posible que pueda surgir la figura materna a través de mí, en el decir, más allá de las apariencias.

Cuando Damien habla de señora vieja o de vieja dama, pienso también que hay una referencia al contenido de los fantasmas de sus orígenes. En nuestro primer encuentro, las primeras palabras que pronunció en mi presencia fueron una pregunta sobre su madre biológica: "¿Podría ser que allá me haya hecho una abuela?" ¿Por qué esta fantasía? Yo la asociaría especialmente a las evocaciones sobre los habitantes de su país de origen. El ha visto reportajes por la televisión y quedó impresionado por el aspecto de las mujeres, morenas con el rostro tallado, y los hombres, pequeños y morenos. Es evidente que no debemos olvidar que yo tengo la edad de una abuela y que su madre me sitúa en este lugar cuando me "confía" al hijo, ya que ella no tiene una madre a la que recurrir, según dice.

Como el hombre joven "ella"... en lugar de "él"... Por este lapsus que feminiza al hombre joven, él muestra hasta qué punto está ligado a la mujer. ¿Acaso la madre no dice "Estamos soldados"? Fue efectivamente necesario desaparecer en la "cosa" maternal.

Sin embargo, el "ella" tiene seguramente otros significados, es posiblemente una encrucijada de sentidos que no podemos explorar, por falta de asociaciones. Es también el "ella no vio". ¿Quién no vio? ¿Y qué? ¿Será la madre que no

ve nada en oposición con la otra mujer que, a su vez, ve sin ser vista al final de la historia?

En el relato se distingue el hombre y el hombre joven mientras que el dibujo sólo muestra un pesonaje por tierra. Acá parecería identificarse con el hombre que mira a las mujeres, ¡que es seducido y que se deja engañar! El hombre y el hombre joven no son más que uno y el elemento fálico, el brazo con el dedo apuntando, no deja lugar a dudas. La mujer vieja tiene ahora la palabra.

"*Ella dice «como ellos no me ven, yo puedo ver». Ella también tiene líneas de unión como si ella viera al hombre joven.*" El analizante puede hacer acceder a este lugar vacío el objeto de sus fantasmas y convertirlo en el objeto mítico causa de su deseo, porque el analista no se descubre. Sólo al borrarse de lo real puede dejar arribar al sujeto del inconsciente. El analizante piensa que este efecto de verdad se lo debe al saber del analista, mientras que es de *él mismo*, en la medida que habla, de donde puede surgir la verdad del inconsciente; el analista no tiene más que el saber que el analizado le presta, él es un sujeto supuesto saber, como lo llama Lacan. Es este saber supuesto el que retorna al analizado; la transferencia es la "puesta al trabajo del inconsciente", dice Lacan. Damien representa este saber por las líneas de unión que, esta vez, parten de la vieja mujer en la ventana hacia el hombre joven. "Ella tiene las líneas de unión *como si* ella *viera* al hombre joven" El "como si" recuerda la dimensión de simulación, de engaño, presentes en el análisis, y el "ver" evoca una especie de videncia, de reconocimiento, de un ver que se ubicaría más allá de la mirada.

El lazo de transferencia permite al niño salir de su posición de objeto para convertirse en sujeto. Este status lo encuentra en el transcurso de la cura al verbalizar sus fantasmas, sus deseos, diferenciándose así del imaginario materno, trabajo de vínculo y de separación que el analista sostiene.

El trabajo con los padres

La historia de Damien nos ofrece la ocasión de hablar de la participación de los padres en el análisis de su hijo. Muchos la rechazan pretextando que el niño es un analizante a parte entera y que la relación analítica debe permanecer pura de toda interferencia exterior. Yo no estoy de acuerdo. Un niño pequeño no aborda el análisis como un adulto, no es desde el primer momento un analizado a parte entera, tiene que llegar a serlo. No viene solo con su sufrimiento, es traído por el adulto y es con frecuencia el adulto el que emite la queja: "Este niño no quiere trabajar, tiene un comportamiento anormal, ¡*nos* las hace *ver* negras!" Lo que se verbaliza es esta mirada sobre él, mientras que su propio sufrimiento todavía no ha sido subjetivizado. Es entonces importante, antes de dejar al niño hablar solo, escuchar los juicios emitidos sobre él, la forma en la que su propia historia es contada por los otros, las cualidades y los defectos que se le prestan.

La alienación en la imagen de los padres

El niño que escucha a sus padres contar a un tercero investido de un saber sus dificultades y sus sufrimientos, escucha con frecuencia un discurso nuevo, ya que muy a menudo solamente tiene derecho a los imperativos: debes trabajar, debes obedecer. Algo de la omnipotencia paternal se quiebra, y se introduce entonces la noción de la castración del Otro. Sucede con frecuencia que el niño descubre en esta oportunidad un episodio de la vida de sus padres que él ignoraba, tal misterio sobre los orígenes, tal muerte escondida, tal relación conflictiva con los propios padres, tal episodio traumático que puede justificar su angustia en relación con su progenitura, mientras el niño creía ser él el responsable.

Subrayemos un punto importante que inicia el proceso de separación: sucede cuando se da cuenta de que está en

camino de repetir, sin saberlo, la historia del Otro. Mientras que los padres lo subrayan con complacencia, él se inquieta por ello. "Es como yo a su edad, así de tímido, así de nulo en cálculos, así inestable, etc.", dicen con una especie de alegría, mientras vienen a quejarse de esta misma conducta. Yo rearguyo en general: "Y sin embargo él no tiene los mismos padres que ustedes, ni la vida que ustedes tuvieron."

El niño se da cuenta entonces de que es su historia la que están en camino de robarle, absorbida por la historia del Otro; toma conciencia en ese momento de la necesidad de diferenciarse de los significantes paternos.

Con frecuencia es cuestión, en la literatura psi, de la relación fusional con la madre; pero la fusión o la simbiosis solamente pueden entenderse a un nivel significante, un hijo no es la madre, fusión y simbiosis son la expresión de un fantasma de no-diferenciación que toca al ser y al lenguaje, es el "quien habla" del psicótico. Volveremos sobre el tema.

Entre los niños de los que hablamos aquí, hemos destacado que ciertos significantes amos tomados de las pulsiones paternas y martillados sin cesar, tuvieron un impacto sobre la constitución del sujeto "Come, haz, aprende". En la escucha del discurso paterno dirigido a un tercero, el niño restituye estos significantes en la historia personal del Otro, los retiene como elementos identificatorios y los comentará en el transcurso de la cura.

El contrato

La entrevista con los padres en presencia del niño tiene otra función, también fundamental para la ubicación del dispositivo analítico. Aunque el padre ya no tiene derecho de vida y muerte sobre sus hijos, no deja de ser cierto que la vida del niño depende de la buena voluntad del otro padre, ¿acaso la angustia del abandono no está en el centro de todas las angustias infantiles? La literatura infantil, los cuentos, están llenos de relatos de niños perdidos, abandonados...

Pulgarcito, Hansel y Gretel, Sin familia... por no citar más que algunos.

Mientras la angustia de la pérdida de los padres se mantenga siempre viva, ¿cómo podrá un niño anudar un lazo afectivo privilegiado, "hacer confidencias" a otro adulto que no sea aprobado por ellos? Un niño que comienza un tratamiento psicoterapéutico debe haber oído claramente la demanda de los padres para que le sea aportada al niño una ayuda, a quien ellos quieren ver "mejor ubicado en su pellejo". Esta demanda tiene valor de *contrato*, hay que escucharla y significarla como tal. Si uno de los dos padres no pudo estar presente en los primeros encuentros, debe dar su acuerdo por escrito o por teléfono, porque nosotros los analistas sabemos que un cambio en el hijo puede distorsionar la vida de los padres. Al perder los síntomas, al hacerse más autónomo, rompe un equilibrio libidinal instalado a veces desde su nacimiento. No es entonces raro ver que un padre se deprime o desencadena una psicosis, un hermano o una hermana caen enfermos. Sucede que los padres no soportan los cuestionamientos y, afirmándose en su autoridad, no vacilan en interrumpir el tratamiento. Si se percibe el riesgo, hay que recordar los compromisos tomados al comienzo y no vacilar en hablar del dolor que implicaría esa separación. A veces es conveniente, en estas ocasiones, aconsejar a los padres que se encuentren con alguien con el que a su vez puedan hablar de sus dificultades.

Si no conservamos el espíritu de antinomia entre la demanda y el deseo, no comprenderemos por qué los padres exigen con tanta insistencia la desaparición de los síntomas de su hijo y se apresuran a interrumpir el tratamiento ante el primer signo de mejora. Muchos reeducadores y terapeutas que no toman en cuenta el *deseo inconsciente* que se esconde detrás de la demanda, se asombran de sus fracasos o de los desplazamientos del síntoma. Es lo que Freud había designado bajo el nombre de "reacción terapéutica negativa". Hemos mostrado, en los casos relatados, la multitud de facetas de este más allá de la demanda.

Después de estos comentarios, no nos asombraremos de las dificultades encontradas en los tratamientos psicoterapeúticos en el medio escolar o institucional. En estos casos el demandante es la escuela o la institución; los padres, aun si dieron su acuerdo, están poco involucrados, son raramente escuchados y poco implicados en este camino. ¿Cómo podría concretarse en estos casos una instalación del trabajo analítico? ¿Cómo podría el niño autorizarse a hablar en su nombre y establecer una relación transferencial con una persona que no tiene el aval paterno? Las resistencias aparecen desde el primer momento: se sentirá feliz, evidentemente, por "venir a jugar" o "tomar un curso" con una persona amable que se ocupa de él (son palabras frecuentemente escuchadas) pero no se analiza nada del orden de lo inconsciente. Hay una repetición estéril del mismo discurso y si bien puede lograrse un apaciguamiento momentáneo de la angustia, es raro llegar a ver una modificación estructural. Se pierde así un tiempo precioso, porque con frecuencia el malestar se fija en una organización neurótica, que llega a representar por sí misma la verdad del sujeto. Lo hemos visto con Thierry; lo que al comienzo no era más que una inhibición se convirtió en un rechazo escolar inscripto en una organización neurótica en la que dominaban el elemento depresivo y una posición masoquista.

Cuando no se tiene en cuenta y no se analiza la transferencia, no hay ninguna razón para que el lazo con el analista se fije, puesto que la dimensión de la separación y de la castración no es abordada. Son entonces esos tratamientos reeducativos o psicoterapéuticos que perduran con la mutua satisfacción del reencuentro. La relación permanece en el registro imaginario y no aborda la dimensión simbólica. La reeducadora se convierte en una especie de figura tutelar que duplica la imago materna. El niño se "hace" de conformidad con lo que ella espera de él para seguir siendo amado. Hemos podido constatar que a veces pierde su síntoma con la reeducadora para conservarlo en otros lugares (leer o cometer faltas en Arthur y Thierry). La angustia del aban-

dono puede permanecer viva cuando el lazo afectivo es intenso.

Me sucedió muchas veces escuchar a las reeducadoras plantearme esta pregunta: "¿Cómo hace usted para suspender un tratamiento?" Uno no suspende jamás un psicoanálisis, se suspende a sí mismo cuando el analista se hace caduco, cuando el Sujeto supuesto Saber ha caído para convertirse en un objeto sin valor.

Hacia fines del análisis, el niño hace con frecuencia un sueño significativo: "Soñé que tú estabas muerta, me decía un niño, que la casa se había quemado y que no había más nada."

Es cierto que en ese momento se hace el vacío, el engaño no funciona más. El niño no experimenta más la necesidad de venir, y lo dice en general más cruelmente que el adulto; la separación está consumada. Después de la suspensión de la cura, el material aparece como acuñado por la represión.

Pienso haber demostrado que las entrevistas con los padres y el trabajo propiamente analítico con el niño derivan de dos órdenes totalmente diferentes. La disparidad de las dos aproximaciones es radical, pero no por eso son menos complementarias. Una se ubica en el nivel del relato consciente, no se trata de interpretar el discurso de los padres aunque aclare el sentido de los síntomas del niño; la otra aproximación, es decir la cura propiamente dicha del niño, deriva de la puesta al trabajo del inconsciente en la transferencia.

•

Los padres de Damien

Sucede a veces que el encuentro regular con los padres contribuye a sostener eficazmente el trabajo analítico del niño; este fue el caso de Damien; es el caso cuando hay que encarar una problemática familiar difícil, tal como la enfermedad mental de uno o de los dos padres o la psicosis del niño.

Pareceríamos muy alejados de nuestra interrogación sobre el fracaso escolar; no olvidemos sin embargo que eso es lo que motivó la consulta de Damien. La pregunta que yo me planteaba en los primeros momentos era ésta ¿por qué Damien no se convirtió en un débil mental o en un psicótico? Luego, después, ¿por qué la cura lo puso de pie tan integralmente?

Intentaré responder a estas dos preguntas *a posteriori*, retomando la historia de Damien. Hasta la edad de seis meses, este niño sufrió desnutrición y probablemente carencia afectiva. A los seis meses encuentra una madre que lo toma por el niño Dios, lo adora, lo mima más allá de todo límite. Esto parece haberle devuelto la salud y el gusto por la vida. Es más tarde, a la edad de la socialización, que el mundo vacila y se convierte en malo, El mismo forma parte de esta maldad del mundo, puesto que la madre afirma que es a ella a quien persiguen a través del niño. Ella lo sustrae del cuerpo social al hacerlo borrar de la escuela e intenta, de esta manera, volver a apropiárselo. Damien se ve entonces como un excluido, "ángel caído punzado por el diablo". Al prohibirle la madre crecer, hace una regresión e intenta recobrar la felicidad primitiva con los pañales, sus ositos de peluche, su biberón y su acunarse. Acá se impone un comentario: esta regresión se nos aparece más como una medida de supervivencia, un rechazo a la incoherencia que lo rodea, antes que una pérdida de identidad o una verdadera destrucción como podemos verla en la psicosis. Sin embargo, si hubiese permanecido en esa posición de repliegue, negándose a crecer y a aprender, Damien se hubiese convertido en eso, en un peso muerto, un niño llamado débil mental o psicótico. En este momento interviene una señal de alarma, la consulta pediátrica que interroga al síntoma y dirige a la madre y al niño al analista. ¿Cuales fueron las palancas que permitieron a este tratamiento ser muy rápidamente operativo y detener el proceso de regresión? En este caso, yo responderé que la implicación de los padres fue esencial.

Lo que la Sra. D. enuncia delante de su hijo es: yo hice daño a mi hijo, yo me atiendo, actualmente todo marcha mejor, mi madre no me dijo cómo se educa a los niños, ayúdeme, se lo confío. Desde el primer momento me colocó en posición maternal respecto a ella, y en consecuencia, abuela para Damien.

Ella enuncia así la cronología de los problemas que no tienen nada que ver con la llegada de Damien. Esto es muy importante cuando se sabe hasta qué punto un niño se siente responsable de las desdichas que afectan a sus padres. La Sra. D. no hablará frente a su hijo del contenido de su delirio, pero sabemos que ciertos elementos fueron retomados en los fantasmas de él.

En resumen, la Sra. D. nos dice: ahora que estoy mejor, sé que amo a este niño por sí mismo y no para mi propia satisfacción, lo amo lo suficiente como para renunciar a tenerlo solamente para mí, usted debe ayudarlo. Al hacer esto, la puerta queda abierta para que él se libere de su tutela y se dirija hacia el padre. En este caso, hay un reconocimiento y una crítica de las palabras y los actos fuera de la norma. La palabra materna no tiene más la fuerza de ley. Sin embargo, sabemos bien hasta dónde un discurso delirante puede ser convincente. Damien se sentirá tanto más autorizado a liberarse de este dominio porque lo ayudan otras circunstancias: su adopción por ejemplo, cuando le dice a su madre: "Puesto que no eres mi madre, entonces te llamaré Elisabeth." Esto duró poco tiempo, y la Sra. D. no se entristeció sin medida, comprendiendo intuitivamente el sentido de esta maniobra de separación.

El otro elemento capital que le permitirá un restablecimiento rápido, fue la actitud paterna. Este padre que podría parecer incapaz de separar al hijo de su madre, tuvo palabras decisivas para sostenerlo en su acceso fálico. *Menciona ante todo la irracionalidad de su mujer sin dejar por ello de amarla y desearla*, es entonces para el niño un padre simbólico, cuyo deseo por una mujer perdura más allá de un

juicio crítico. No la condena ni la rechaza como persona, solamente descalifica sus dichos cuando estos dichos no respetan la lógica del discurso y conducen a actos insensatos. El reintroduce al niño en el mundo de la cultura al reintroducir la ley de la enseñanza obligatoria, lo reinscribe en la escuela y, más tarde, en el transcurso del análisis, lo devuelve a su deseo de saber: yo no puedo desear por ti, le dice, tú debes asumir tu deseo de aprender.

Hemos visto en este caso el paradigma de una situación psicotizante para el niño al mismo tiempo que las circunstancias que favorecieron la salida del estado patológico inducido por el delirio materno.

Acá debemos abrir un largo paréntesis para explicar nuestra formulación y precisar nuestro punto de vista.

Niño psicótico-niño psicotizado

La experiencia demuestra que ciertos casos de apariencias gravísimas para el niño son rápidamente resueltas por una cura analítica o una psicoterapia. De esta manera, muchos terapeutas se vanaglorian de curar la psicosis. Debemos reflexionar acerca de este malentendido, porque termina por crear confusión en los espíritus. Estos casos de curaciones (milagrosas) de sujetos llamados "psicóticos" son, en realidad, curas de pacientes atacados de desórdenes psíquicos de *apariencia* psicótica. Lo que queremos evidenciar es esta frontera entre patología psicótica y *estructura* psicótica. Es una cuestión difícil que necesita una aproximación más afinada que la de la clásica nosografía psiquiátrica, formulada por ejemplo en el *DSM III*. Si este último puede ser útil al prescriptor de psicotrópicos, los elementos descriptivos y el reagrupamiento sintomático que adelanta no son de ninguna utilidad para un tratamiento psicoanalítico. Debemos, para hacernos comprender, volver a partir de la noción de síntoma.

Significación del síntoma en el niño

Los caracteres propios de la sintomatología infantil son aptos para sembrar la confusión y enredar las pistas. Detallaremos algunos:

- los síntomas son con frecuencia múltiples. Una enuresis, por ejemplo, puede asociarse con problemas de comportamiento, con insomnio o con fenómenos psicosomáticos;
- son variables, no fijos. Pueden desaparecer una semana y reaparecer bruscamente, sin razón aparente. Pueden también cambiar de forma; las manifestaciones psicosomáticas en particular pueden diversificarse: otitis, diarreas, vómitos, etc.;
- no están organizados en sistemas. Es raro encontrar una neurosis obsesiva típica en un niño y, si se presenta como tal, la sintomatología se modifica después de algunas entrevistas para no dejar subsistir más que ciertos comportamientos ritualizados, por ejemplo;
- la gravedad del problema en el niño no está en relación con la gravedad de la herida real; volveremos sobre ello.

Esta labilidad, esta movilidad puede observarse cuando la situación familiar se modifica, esto es significativo de la naturaleza del problema en el niño. Es frecuente ver a un niño restablecerse rápidamente, perder todos sus síntomas cuando el padre más implicado en la relación comienza un trabajo personal para sí mismo, un análisis por ejemplo.

En los casos clínicos a los que nos hemos referido, vimos al síntoma en el niño *responder* a lo que había de sintomático en los padres. Era una respuesta elaborada que, al fijarse, se convierte en neurosis. En todos los casos, las fallas en la construcción del sujeto tenían que ver con el mantenimiento de su dependencia en relación con las figuras paternas.

Existen síntomas mucho más espectaculares e inquietantes que un fracaso escolar, una enuresis, un problema de sueño o una anorexia. Vemos llegar a niños en una posición

autista, sin contacto, sin lenguaje, con comportamientos aberrantes, tales como una hiperexcitación, una agitación desordenada, conductas de automutilación o de agresividad dirigida hacia el otro, a veces hasta violencia asesina. Cuando hay lenguaje, puede ser un lenguaje loco, o incomprensible por su sintaxis y su contenido.

Estas patologías gravísimas pueden evocar en el primer momento una psicosis. ¿Cómo hablar entonces de niño psicótico o de niño psicotizado? Solamente es posible después de una observación prolongada, que a veces incluye la separación del medio patógeno. Esto podrá precisarse después del tratamiento analítico. El tiempo, la escucha en una relación singular con el niño van a ser necesarias para discernir mejor lo que puede ser de orden reactivo y lo que es del orden estructural. Daremos dos ejemplos, en el último capítulo, los casos de Antoine y de Justin, que ilustrarán estos dos aspectos.

El niño psicotizado

Son los niños que reaccionan en forma masiva frente a una situación traumática, comúnmente vinculada con una relación mortífera hacia el Otro. Son esos niños desbordados por la violencia del impacto pulsional del otro, totalmente identificados con el objeto de esta pulsión (sádica, en particular) al punto de mantenerse en un estado de aniquilamiento y de estupor próximos al autismo o a la debilidad mental. Lo que yo llamé "hacerse el muerto" para sobrevivir puede conducir a una verdadera muerte psíquica cuando la situación perdura.

Pienso también en esos niños confrontados desde el nacimiento con una patología grave en uno o en los dos padres, a veces en el personaje nutriente; son esos hijos de parejas *paranoicas*, de padre o madre *delirantes*, *perversos o deficientes mentales*. Al vivir en un mundo en el que la *irracionalidad* es ley, ¿cómo no va a adherir el niño a la locura

ambiente, cómo no se volverá loco él también? Acá preferimos el término de locura al de psicosis. La locura es una forma de reconstruir el mundo, de encontrarle un sentido, aunque este sentido esté fuera del sentido común. Esta sinrazón nunca constituye un lazo social, pero puede permitir la ilusión. Sabemos hasta qué punto ciertos tipos de locura son difíciles de diagnosticar: los adultos, los cónyuges, los médicos y los psiquiatras que contactan estos sujetos se dejan muchas veces atrapar por su discurso y no distinguen las grietas. Pensamos en esos paranoicos interpretativos, perseguidos, que quieren construir un mundo mejor, en esos líderes de sectas, en esos gurús, en esos delirantes pasionales, en esos jefes de Estado presos de una locura megalomaníaca y sanguinaria. ¿Cómo podrá un niño "criticar" estas tomas de posición cuando inclusive un adulto es incapaz de hacerlo, *a fortiori* cuando son sus propios genitores los que sostienen este discurso? Todos saben lo fácil que es alistar a los niños en empresas de fanatismo y de muerte.

Cuando las situaciones traumáticas se prolongan, padres incestuosos, perversos, sádicos, los daños a largo plazo son irreversibles; hay entonces una repetición casi obligada de las mismas conductas.

¿Se puede hablar de un autismo adquirido que se diferenciará de un autismo de estructura?

La cuestión sigue abierta. En mi libro *Un enfant psychotique* debato este problema a partir de la cura de un niño que se volvió autista a la edad de 4 meses. De lo que estamos seguros, es de que existe verdaderamente un autismo experimental. Nunca se repetirá bastante esta evidencia: un recién nacido no podrá humanizarse si no se le suministran estructuras humanizantes; esto se sabe intuitivamente pero puede ser totalmente ocultado. Spitz había descripto en los años cincuenta el síndrome de "hospitalización" ligado a la "carencia afectiva". Había observado a un grupo de niños

privados de sus madres pero viviendo en condiciones de confort óptimas. Estos niños se convertían en "llorones" el primer mes, este llanto se convertía en gritos el segundo mes, luego del "rechazo al contacto" se encaminaban hacia el "marasmo" y la "letargia". En el segundo año todos estos niños se convertían en "idiotas", a los 4 años no sabían ni caminar ni hablar, el 37 % moría, los demás se convertían en grandes atrasados o en autistas.

Esta cruel experiencia no está tan lejos de ciertas realidades de nuestra época. Pensamos en esos niños rumanos abandonados desde el nacimiento debido a la prohibición del aborto y la incitación, en este régimen totalitario, de tener hijos para la nación. Los recién nacidos eran entregados por sus madres después del nacimiento y debían ser tomados a cargo por el Estado. Admitidos al comienzo en las guarderías, muchos no tardaban en sufrir el abandono y a presentar problemas. Eran entonces transferidos de institución en institución, con estructuras de cuidados cada vez más precarias por falta de medios, por falta de personal y ausencia de preparación de los cuidadores. Se veía entonces a estos niños deteriorarse progresivamente, como los del Dr. Spitz: la mirada vacía, el balanceo, los gestos estereotipados, las conductas de autodestrucción (arrancarse de cabellos, heridas hechas al golpearse la cabeza contra los barrotes de la cama). Los medicamentos utilizados para "fortificarlos" no podían ser más inadecuados, puesto que se trataba de practicar pequeñas transfusiones que, en algunos casos, trasmitieron el SIDA. Muchos de estos niños terminaron sus vidas en asilos terminales para autistas o deficientes.

Estos niños no pudieron constituirse en tanto que sujetos, porque no hubo para ellos ninguna inscripción en el Otro, ninguna inserción posible en una trama simbólica. Como su vida no adquirió sentido en la vida de un Otro, permaneció en estado vegetativo, se mantuvieron en la nada; porque no existían en la existencia de un Otro no sintieron ningún deseo de despertar a la vida.

Esta carencia absoluta de relaciones humanizantes tiene

consecuencias estragadoras, podemos hablar acá de autismo inducido, de autismo experimental: un sujeto está muerto antes de haber sido.

Al mismo tiempo que hemos descubierto a estos niños, pudimos ver los reportajes sobre los niños de Río, "chicos de la calle" que viven del robo, de la rapiña, delincuentes, pequeños drogados. Estos niños eran sujetos a parte entera, en este caso no existió la psicosis. Aunque separados muy pronto de su medio y arrojados a la calle, saben luchar para sobrevivir. Otras situaciones de este tipo fueron descriptas en otros lugares, en India por ejemplo; una película maravillosa, *Salaam Bombay*, nos permitió descubrir ese mundo de miseria y alegría de vivir. La diferencia era flagrante entre esos niños rumanos y estos otros niños bien vivos, al mismo tiempo dolorosos y alegres. Busqué la razón. Imaginé entonces que estos niños de Río, de Bombay, de Calcuta, habían sido acogidos y aceptados por una madre o por ese medio un poco tribal de las comunidades en las que crecieron. Esta pertenencia les dio un asidero, una inteligencia y un deseo de vivir a toda prueba. Era evidente que el destino delincuente de esos niños de Río estaba vinculado con las condiciones sociales de su punto de partida, a esta miseria que conocen desde siempre, a este sufrimiento frente a la dureza de la vida que tratan de apaciguar inhalando sus pegamentos al "triclo" (tricloroetileno). No es solamente la miseria la que vuelve locos o psicóticos a los niños, estos "chicos de la calle" ciertamente conocieron una relación maternal sustituida por una comunidad, construyeron su identidad en un registro de valores propios de esta comunidad: revuelta, transgresión, saber "arreglárselas".

Sin llegar a estas situaciones extremas, nos sucede encontrar casos de un abandono que llamaría "mundano". Pienso en un niño de 9 años al que seguí en análisis. Era el segundo de los hermanos. La madre retomó su trabajo desde su nacimiento, aunque lo había suspendido cuando tuvo su primer hijo. Estaba apasionadamente comprometida con una carrera brillante, con frecuentes viajes al extranjero.

Durante sus numerosas ausencias, los niños eran confiados a baby-sitters y a mujeres de servicio doméstico que se sucedían a un ritmo acelerado. El padre también estaba acaparado por una carrera internacional. Este niño tenía un gran retraso escolar, profundamente sancionado por sus padres, lo que agravaba su aspecto triste y deprimido. En las sesiones, tenía comportamientos curiosos, los ojos vueltos hacia el cielo, tiraba trozos de pasta de modelar al aire para tratar de pegarlos en el techo. Se decía de él que estaba siempre en las nubes. El análisis, que duró años, permitió poner en evidencia una carencia de los lazos primordiales. Para sus padres este niño no fue otra cosa que un animalito que había que alimentar, esperando el momento de formarle una cultura. Ningún personaje nutricio permaneció bastante tiempo como para que él pudiese sentirse vinculado. Esta ausencia en la que se mantenía, esa mirada dirigida hacia las nubes, eran como la reminiscencia del tiempo pasado en su cuna, los ojos en el techo; un tiempo muy largo porque caminó muy tarde. Este retardo fue agravado en este caso por la incomprensión de los padres.

Sus exigencias de éxitos escolares, siempre decepcionadas, engendraron sanciones cada vez más duras que no hacían más que reforzar la inhibición y la desesperación de este muchacho.

Si hablamos de niño psicotizado, ¿qué podemos decir del adulto? ¿Es posible predecir este tipo de determinismo en él?

¿Qué sucede con esos niños que se vieron obligados a conocer no solamente una carencia precoz sino, además, una permanencia en un medio patógeno?

Esto conduce a patologías tremendamente complejas. Estos niños que debieron sufrir negligencias, indiferencia, abandono en sus primeros años no pudieron adquirir una seguridad de base, una afirmación de su ser y de su identidad, permanecen en una extrema fragilidad, expuestos a todas las agresiones, a todos los desvíos. La permanencia en

un medio pervertido solamente puede agravar las primeras heridas; están marcados para toda la vida.

Son esos sujetos que se pueden ver ante la justicia y cuya responsabilidad no pueden determinar los expertos. Sin poder afirmar una demencia, subrayan su inmadurez, sus problemas de personalidad, sus "límites intelectuales". No hay en ellos culpabilidad puesto que no hay una interiorización de la ley, no reconocen como ley más que la dictada por el juez. A veces hablan un lenguaje incoherente y no siempre parecen comprender las preguntas que les son planteadas. Su historia siempre es dramática, marcada por el abandono, las violación, el incesto, la violencia. ¿No es posible hablar en muchos de estos casos de psicotización conjugada con una debilidad mental e imaginar que una atención precoz de estos sujetos hubiese cambiado su destino?

El interés en señalar una diferenciación entre psicotización y estructura psicótica es ante todo de orden *preventivo, diagnóstico y pronóstico.*

Ciertos traumatismos precoces, tales como los casos de autismo abandónico descriptos más arriba, dejan algunos estigmas indelebles. Pero existen también los niños detenidos en su evolución por la violencia de una situación patógena. Aunque puedan parecer desesperados, estos casos son accesibles a un trabajo psicoterapéutico, con la condición de no esperar demasiado. Será necesario al mismo tiempo tener en cuenta la situación de maltrato y resolverla, lo que no siempre es sencillo.

Después de algún tiempo de análisis, aparece que estos niños son accesibles al comienzo de un trabajo del inconsciente, operó en ellos la represión, su sintomatología es una sintomatología neurótica. No hay, a pesar de las apariencias, forclusión del Nombre del Padre, *ese lugar está libre para que la función paterna, reintroducida por el analista, pueda operar.* Este fue el caso de Damien, es también el caso de Antoine, del que volveremos a hablar.

Al salir de la primera infancia Damien no era ni débil mental ni psicótico, pero hubiera podido llegar a serlo debido

a su implicación en el delirio materno. Sin embargo el análisis mostró que los problemas graves que se habían producido provenían de una patología reactiva con componente neurótico y no de una estructura psicótica.

¿Qué es lo que nos permite decir que en este caso se trata de una organización neurótica y no de una psicosis? El discurso materno no fue incorporado en su totalidad como verdad absoluta. A pesar de lo invasor de la presencia materna, el niño pudo conservar su libre arbitrio. Se mantuvo una separación entre él y la madre, él pudo ejercer un *juicio* sobre sus dichos, porque encontramos los significantes maternales en sus fantasmas pero retomados, transformados, elaborados; hizo una "elección", *concretó la represión.* En las producciones fantasmáticas, asistimos a un retorno de lo reprimido bajo la forma de una re-creación original. El elabora los escenarios imaginarios a partir de los significantes maternos, particularmente aquellos que se refieren a sus orígenes; extiende luego esta construcción a un ideal del yo: al comienzo quiere ser ladrón o criador de gatos, luego explorará el mundo en búsqueda de ese país mítico del que partió. En él, el orden simbólico estaba en su lugar, no faltaba el Nombre del Padre.

Un niño psicótico hubiese respondido en directo al delirio maternal en esa especie de travestismo que conocemos. Se hubiese confundido con los significantes maternos, tomado su discurso al pie de letra. Hubiese podido, como en muchos casos, asistir a una especie de contaminación delirante, especie de delirio de dos; por ejemplo, en su identificación con un ángel o Superman, hubiese podido saltar por la ventana –como me ocurrió presenciar–, o enterrarse para escapar a los invasores perseguidores.

Volví a ver a Damien varios años más tarde. La Sra. D. me telefoneó para informarme de sus inquietudes sobre el porvenir de Damien en el secundario. Reconocí en su voz la angustia que había percibido en los primeros contactos que

tuvimos antes, se lo dije. Fijamos una entrevista –yo lo especifiqué bien– con ella y con Damien.

Después de haberme informado de sus inquietudes respecto de una "falta de vocabulario" que sufriría Damien y hablado de una renovación del tratamiento, la Sra. D. guardó silencio, yo la sentía ausente cuando Damien hablaba; evidentemente, ella no estaba bien. Damien trató de tranquilizarme, me habló de su vida, de sus actividades, de sus éxitos escolares y me dio a entender que su madre no había cambiado, "usted sabe bien, me dijo, hasta qué punto se preocupa por nada".

Yo, simplemente, hice notar a la Sra. D. que las palabras no parecían faltarle. Sentía en él una protección afectuosa a su respecto.

Les pregunté a ambos si me autorizaban a escribir un informe sobre esta cura. Damien estaba muy orgulloso por esta propuesta; evocamos un poco lo que había sucedido; él había olvidado muchas cosas, me dijo, pero estaba contento por haber vuelto a verme y absolutamente de acuerdo para que todo ello quedara *escrito*.

Esta historia es una especie de contraejemplo de lo que puede suceder cuando uno de los padres tiene una estructura psicótica. Tendremos ocasión de volver a tratar el tema cuando abordemos la cuestión de la psicosis.

Conclusión

Deberemos volver a hablar de la estructura psicótica en el último capítulo; por el momento, lo que adelantamos acerca del niño psicótico y del niño psicotizado es una hipótesis de trabajo que nos obliga a permanecer atentos al material aportado durante la cura, con el objeto de delimitar los signos de una estructura psicótica subyacente. Recordemos que el diagnóstico de psicosis es siempre difícil de establecer en un niño, la prudencia es de rigor, porque no es conveniente aplicar esta etiqueta llena de amenazas para el futuro.

Hemos señalado la variabilidad de los síntomas, su poca consistencia, que en la literatura psi serán mencionados más como prepsicosis, problemas graves de la personalidad, núcleo disociativo, etc. Solamente después de un cierto tiempo de desarrollo de la cura podremos precisar la estructura; es lo que sucedió con Justin –del que hablaremos más adelante– pero podríamos multiplicar los ejemplos de este tipo, en especial en el adolescente.

Para señalar la diferencia con el síntoma neurótico, Lacan hablaba del "sinthome" psicótico.

En la psicosis, no nos ocupamos del retorno de lo reprimido, el "sinthome" no es una metáfora, representa la propia estructura del sujeto; por ejemplo, las alucinaciones de Justin, sus angustias de fragmentación, de despersonalización, dan cuenta de las fallas del sujeto.

Digamos, para ser breves, que la tercera instancia de la separación no funciona; por eso el mismo nacimiento del sujeto se pone en peligro. Existe una coalescencia de dos órdenes, consciente e inconsciente, el cuerpo conserva un peso de real angustiante, y emana del mundo una inquietante extrañeza. La instancia separadora que llamamos metáfora paterna está forcluida, falta. Esto es lo que debemos detectar en el discurso del paciente.

El sujeto puede desconocer durante largo tiempo este abismo por encima del cual trata de mantenerse, lo hace con todos los recursos a su disposición. Entre ellos, citemos las *identificaciones del yo*. El psicótico se destaca por "parecer", por construirse una personalidad que a menudo es creíble. Podrá también encontrar una *suplencia,* es decir una inversión que dará sentido a su vida y podrá actuar como lazo social; es una solución preferible al delirio. Podrá también *neurotizarse*: ciertas psicosis se presentan como histerias graves o neurosis obsesionales fijadas; estas neurotizaciones son reorganizaciones sintomáticas que estabilizan al sujeto. No olvidemos los tratamiento neurolépticos que tienden a borrar o a transformar las manifestaciones clínicas.

Estos ropajes pueden producir un cambio, ya no es posible determinar la estructura subyacente que puede permanecer dormida durante largo tiempo; corre el riesgo de despertarse en ocasión de un mal encuentro (desencadenamiento psicótico).

Las nuevas aproximaciones terapéuticas han modificado los signos clínicos y por eso mismo la noseografía. Actualmente, se habla mucho de casos límite (*border-line*), de psicopatía, de personalidad inmadura, de conductas adictivas (toxicomanía, anorexia, bulimia, etc.) que expresan el malestar del sujeto.

La historia de Damien da cuenta de las dificultades de evaluación. Este niño, después de haber sufrido abandono, se encontró en un cara-a-cara horrible con una madre delirante. Hubiese podido no reponerse jamás de estas pruebas. Una escucha analítica demostró que estas circunstancias no lo habían desestructurado, que en él los síntomas eran reactivos y movilizables, en consecuencia de naturaleza neurótica: *el lugar estaba libre* para que la función paterna actúe, el analista se posicionó en este lugar, este fue el lugar que pudo ser ocupado nuevamente por el padre real.

El Nombre del Padre, la psicología, las neurociencias: algunos malosentendidos

El Nombre del Padre

No es lo que se cree. Lacan diferenció bien el padre real del padre imaginario y del *Nombre del Padre*. Una psicosis no aparece *porque* el padre está ausente o es insuficiente; un niño no se convierte en psicótico *porque* vino a reemplazar a un niño muerto o porque nació de una relación incestuosa. Esta relación primaria de causa a efecto no puede ser sostenida. En cambio, podemos disertar largamente sobre la

capacidad del niño psicótico para quedar pegado al otro, de hecho él *es* el otro; sabe como nadie encarnar su fantasma, dar una respuesta directa a su intimación, y no una respuesta invertida. El niño psicótico, al *realizar* la problemática inconsciente del Otro, permite creer que él es la víctima directa. Un adulto psicótico, que había retomado bajo la forma de una teoría matemática el "delirio" místico de su madre me decía: "Yo soy un realizador de fantasmas". La teoría cuántica le permitía dar consistencia a un mundo interpretado a través del conocimiento intuitivo de las pitonisas (su madre). Sus hermanos y hermanas habían encontrado identificaciones menos devastadoras: uno era poeta y ponía en música las "visiones" maternas, el otro ¡era psiquiatra!

La psicología

Desconfiar de ella cuando uno se acerca a la psicosis. Un análisis psicológico de Damien hubiese dado una clasificación de este tipo: "Niño introvertido, mudo, inmaduro, actitudes rebeldes en la familia. Retardo escolar, disgrafía, disortografía." Más tarde podría haberse planteado un diagnóstico de debilidad mental. Como la patología materna era conocida, hubiese podido orientar hacia una prepsicosis en el niño.

•

Las neurociencias

Una pregunta está siempre presente en el trasfondo de todas nuestras elaboraciones: el porqué de la psicosis. Esta cuestión no está resuelta en absoluto, pero continúa desencadenando reacciones apasionadas entre los partidarios de una causalidad orgánica y los que prefieren inclinarse por una causa clínica. Las discusiones se hacen a veces agrias, al punto de que, para defender mejor su "verdad", el uno

condena irremediablemente los dichos del otro, en un clima de intolerancia insoportable. Y sin embargo, si bien hace falta un cerebro para pensar, ¡el pensamiento no se encuentra bajo el bisturí de un anatomopatólogo! Existen sin embargo sabios obstinados que no excluyen de sus investigaciones ni los mecanismos del pensamiento ni la anatomopatología, buscan más bien una vinculación entre ambos. Las posiciones de exclusión no son terminantes actualmente, cuando los psicotrópicos transformaron la vida de los psicóticos y les permitieron en muchos casos acceder a un tratamiento por la palabra, tal como la cura analítica.

Un investigador de la neurociencia, Jean-Pol Tassin, que tiene una formación de psicoanalista propia, nos aporta preciosos elementos de reflexión; el porvenir nos dirá a qué progresos nos puede conducir. Sus elaboraciones hacen eco a mi experiencia clínica, la de esos niños nacidos casi autistas, en familias sin patología determinable. Las madres de esos niños llaman en su auxilio al médico, al pediatra, para estos recién nacidos que no tienen ninguna reacción, que no los miran, *que no son como los otros niños.*

No me aventuraré a detallar las investigaciones en neurocirugía de J.-P. Tassin; digamos que están centradas sobre la actividad de las neuronas serotoninérgicas y noradrenérgicas, en particular sobre sus modificaciones durante el ciclo vigilia-sueño. Las neuronas que son el lugar de acción de los psicotrópicos son también las que mantienen el estado de vigilia, es decir, la ubicación de un proceso de selección propio del funcionamiento consciente. En el momento del sueño no hay más proceso de selección, el libre contacto entre diferentes niveles provoca la aparición de imágenes oníricas; este es el mismo mecanismo que parece ponerse en juego en las asociaciones inconscientes (lalengua), con los deslizamientos que se conocen. Hay incompatibilidad entre los dos funcionamientos como la hay entre consciente e inconsciente. En la función neuronal J.-P. Tassin delimita entonces un proceso que correspondería al mecanismo de represión.

TERCERA PARTE

HISTORIA DEL CONCEPTO DE DEBILIDAD MENTAL. DE LA PSIQUIATRIA A LA PSICOLOGIA

Hemos intentado poner de relieve el trabajo del analista en los casos de fracaso escolar, insistiendo sobre la naturaleza *sintomática* del problema y la necesidad, cuando las medidas pedagógicas resultaran ineficientes, de abordarlo a partir del diálogo individual con el analista.

Los niños de los que hablamos no eran, en su mayor parte, considerados desde *su origen* como débiles mentales; sin embargo, al establecerse su retardo escolar la cuestión quedaba en suspenso. Para algunos, como Damien, es probable que la persistencia de su estado regresivo hubiese conducido a plantearse a su respecto la cuestión de un estado psicótico o de una debilidad mental.

Ahora debemos ir más lejos y centrar nuestra reflexión sobre aquello que constituye la debilidad mental. Para hacerlo, intentaremos definirla en relación con lo que sería la inteligencia. Pero, antes debemos volver a interrogarnos sobre el concepto mismo de debilidad mental para delimitar mejor el uso que se hace de él.

Frente a un niño en situación de fracaso escolar, el primer reflejo es plantearse el problema de sus capacidades intelectuales, ya que el temor a la debilidad mental está siempre subyacente en todas las dificultades de aprendizaje. Retomemos aquello que ya hemos evocado en esta obra. El primer

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

reflejo de los padres o de los educadores es enviar al niño a pasar por los tests. Los resultados serán determinantes para la orientación que se propondrá. Si son malos, el niño será calificado de débil leve y dirigido hacia una enseñanza específica, tipo clase de adaptación, completada con ayudas pedagógicas varias. Estas medidas, que en un comienzo tienen por función "llenar las lagunas" y permitir al niño recuperar su retardo, desembocan la mayor parte de las veces en una enseñanza paralela, marginalizada, de la que le será difícil salir. La perspectiva de adaptación se transforma entonces en posición de exclusión. Con demasiada frecuencia estos niños llegan al fin de su escolaridad en el mismo tipo de clases que conocieron al comienzo, clases llamadas "depotoir",* sin haber podido reintegrarse al ciclo normal. La creación de las ZEP (zonas de educación prioritaria) es una tentativa de aportar nuevos remedios a estas situaciones.

También es importante preguntarse: ¿qué es ser inteligente? ¿qué es ser débil mental? Tanto más porque cada uno tiene tendencia a responder a estas cuestiones con su propia sensibilidad, sus referencias culturales, sus prejuicios...

El diccionario nos dice que débil significa "endeble, fragil". La debilidad mental sería "una pobreza, una fragilidad *original* de las facultades intelectuales." Subrayo la palabra "original" que me sorprendió encontrar como único calificativo de esta "fragilidad". El débil leve tendría una edad mental por encima de los 7 años, mientras que en la debilidad mental propiamente dicha, la edad mental sería inferior a esa cifra. Para determinar mejor el sentido que toma hoy este concepto, debemos retomar su historia.

* Fábricas para el aprovechamiento de la basura. (N. de la T.)

La noseografía psiquiátrica

El concepto de debilidad mental se origina en la psiquiatría del siglo XIX, la palabra misma no se utilizaba todavía pero había una categoría que correspondía a este tipo de debilidad intelectual: la categoría de los "débiles de espíritu".

Fue Esquirol quien, a comienzos del siglo XIX, encaró una clasificación de los atrasos mentales. Designó al nivel más profundo con el nombre de idiotez, a la que nosotros llamamos también oligofrenia. En el caso del idiota él distingue tres niveles de gravedad (entre ellos los imbéciles). Por orden decreciente de gravedad llega a la "debilidad de espíritu", la forma más leve (llamada más tarde debilidad mental). Para fijar estas categorías, utilizó múltiples criterios, citemos algunos. Ante todo la dismorfia: los atrasados son distinguibles por sus rasgos faciales. Es conocida la moda de este tipo de apreciaciones, las fotografías de los archivos de los hospitales psiquiátricos nos transmitieron las cabezas de estos pacientes cuyos "estigmas de degeneración" están inscriptos en sus rasgos fisonómicos. La insuficiencia intelectual se medía también por el estado del lenguaje, por *el déficit del juicio, la incapacidad mnésica, la falta de voluntad,* etc. Esta nueva noseografia tuvo como resultado mantener una cierta imprecisión, como sucede con todas las clasificaciones, pero al mismo tiempo permitió apreciar cualitativamente las deficiencias leves y poner de relieve las diferentes formas de funcionamiento de los deficientes mentales: estado del lenguaje, del juicio, etc. Estamos todavía muy lejos del concepto de debilidad mental que se determina en los decenios que siguen a la creación de la escuela laica y obligatoria de Jules Ferry.

En esta concepción psiquiátrica de los deficientes mentales, las causas de esos síndromes deficitarios deben buscarse por el lado de una lesión menoscabante del sistema nervioso; esas causas son siempre *orgánicas.* Se dividen entre:

• *las lesiones exógenas.* Pueden ser las secuelas de una encefalitis, las lesiones cerebrales provocadas por un parto distócico (con dificultades), a lesiones debidas a un nacimiento prematuro. La lista no es exhaustiva;

• *las lesiones endógenas.* Están vinculadas a la transmisión del potencial genético. Son todas las enfermedades hereditarias o congénitas; citemos la trisomía conocida desde siempre, otras son de descubrimiento más reciente. Ciertas enfermedades metabólicas provocan problemas próximos al autismo. La fragilidad del cromosoma X –cuyo estudio da lugar en la actualidad a numerosas publicaciones– posiblemente va a aclarar la comprensión de ciertas deficiencias intelectuales más o menos profundas.

Recordemos que el autismo no salió de estas categorías sino mucho más tarde. Bleuler fue el primero, en 1911, en hablar del autismo para designar una especie de esquizofrenia del adulto caracterizada por un repliegue sobre sí, una pérdida de contacto con la realidad. Kanner, en 1943, retoma el concepto y crea el de "síndrome de autismo infantil precoz". El concepto de autismo volvió a fomentar el interés por la patología de los problemas graves de la infancia, atribuidos hasta entonces a una lesión irreversible del cerebro, tipo idiotez, atraso mental. La atención de estos niños, con los progresos que se lograron en algunos, permitió una aproximación más específica de estos casos y suscitó nuevas esperanzas de tratamiento.

En esta noseografía psiquiátrica, el factor lesión y la transmisión hereditaria aparecen entonces como las causas esenciales de las deficiencias mentales. Destacaremos que esta forma de clasificación de las deficiencias intelectuales tiene de profundas consecuencias; en efecto, en esta clasificación vamos por orden decreciente de la oligofrenia a los simples de espíritu, *pasamos en una línea continua del atraso mental a la debilidad mental.* Esta manera de proceder tiene sus riesgos en cuanto a la apreciación de este problema; en efecto, la deficiencia intelectual, inclusive leve,

permanecerá siempre asociada a la idea de alguna tara genética. ¿No se habla de familias de débiles? Este estado de espíritu persiste en forma velada cuando, en las investigaciones sobre la debilidad mental, se califica de "falsos débiles" a aquellos cuyos rasgos no correspondan a lo que se piensa que debe ser el débil mental "verdadero", sobreentendiendo el débil mental de nacimiento.

Esta forma de determinar las deficiencias intelectuales se modificó bruscamente con la aparición de los tests; entramos en el área de la psicología. Veremos sin embargo que esta nueva aproximación no ha modificado fundamentalmente la antigua; inclusive ha reforzado en ocasiones el carácter segregacionista, sustituyendo con una nueva la antigua etiqueta.

La era de los tests. La psicometría

Fue Binet quien, en 1904, criticó la poca definición en la apreciación de la eficiencia intelectual. Veinte años habían pasado desde la instauración de la escuela laica. En la revista *L'anné psychologique* de 1904, Binet y Simon escribieron un artículo titulado "Sobre la necesidad de establecer un diagnóstico científico de los estadios inferiores de la inteligencia". El tono estaba dado, la medición será científica y la debilidad mental se tiñe ya con un cierto carácter peyorativo. Le siguen muchas publicaciones, luego aparece la creación de una serie de pruebas llamadas "escalas métricas de la inteligencia", que sirven de instrumentos de evaluación de la inteligencia; el resultado se llama al comienzo "edad mental". Estas medidas que se refieren a los rendimientos según la edad del sujeto, fue designada luego bajo el nombre de "cociente de inteligencia" (CI).

¿Qué es lo que se supone medir con este famoso CI que

hizo, y continúa haciendo, tantos estragos por su utilización abusiva, siendo el primero de sus abusos su pretendida cientificidad?

El CI, o escala de Binet Simon, está graduado en edades mentales. El protocolo permite comparar el rendimiento de un niño con el rendimiento medio de los niños de la misma edad, determinado según la curva de Gauss. Un niño de 8 años cuyas respuestas corresponden a la media de 6 años tendrá entonces dos años de retardo. Como un retardo de dos años no tiene el mismo valor a los 8 que a los 12 años, se agregará una corrección al enunciado de los resultados.

Recordemos algunos malosentendidos a propósito del CI

El CI no es una medida de la inteligencia, sino una evaluación comparativa. Dice si el niño está adelantado o retrasado respecto al niño medio. Sirve para evaluar, en un momento dado *las adquisiciones y las conductas de adaptación de un niño.* Pero estas conductas adaptativas no son exclusivamente función de las adquisiciones intelectuales por sí mismas. Hemos subrayado la diversidad y la multiplicidad de los factores que pueden obstaculizar la eficiencia del aprendizaje. Pero estos tests no dejan aparecer nada de esos factores:

- los tests evalúan el dominio de *operaciones esencialmente escolares:* escritura, lectura, cálculo, comprensión del lenguaje. Un mal resultado de un CI nos dice que el niño tiene un retardo en sus adquisiciones *de orden escolar* con respecto a la media de los niños de la misma edad, en una *cultura dada*;
- al enunciar una cifra global no se ha tomado en cuenta la disparidad de las respuestas: un niño de 8 años puede

resolver las pruebas de 6 años, pero también, a veces los de 9 y 10 años;

• el resultado puede prestarse a confusión. Si se toman las cifras al pie de la letra, ¡sería aberrante considerar que aquel que tiene un CI 100 es dos veces más inteligente que aquel que tiene 50!

• el paso por los tests es un acto que pone a prueba la subjetividad del testeador y la del niño. Un fracaso en los tests puede ser la consecuencia de un mal contacto entre ellos, torpeza del uno, mal humor del otro, por ejemplo.

He visto llegar a la consulta del dispensario de higiene mental, en los años sesenta-setenta, a una serie de niños calificados de débiles, con unos CI que no podían ser más catastróficos. Estos niños me parecieron tan despiertos como tantos otros. Realizada una investigación, resultó que habían sido testeados por una joven maestra que había seguido un curso acelerado para este tipo de ejercicios. En aquella época, todos los niños de una clase eran testeados en serie, con vistas a la orientación, sin preparación, lo que felizmente ya no se hace más. Pensé que ellos habían considerado esta prueba realizada en la clase como un deber suplementario y habían respondido no importa qué.

La constancia del CI

Esta es otra falsa idea difundida. El CI no es constante, varía en el tiempo. Sus resultados mejoran, por ejemplo, cuando el niño sigue una psicoterapia o cuando se encuentra en mejores condiciones de evolución. Puede también variar según la naturaleza de los tests. Esta creencia en la constancia del CI ha sido combatida, pero tiene una vida perdurable. Ciertas experiencias, sin embargo, pusieron de relieve la variabilidad de los resultados. Por ejemplo: al indicar *falsamente* a

los maestros a algunos niños como poseyendo un CI superior a la media, esos niños vieron mejorar sus resultados escolares y su nivel de tests. Es posible que, como estaban señalados como más inteligentes que los otros, se hayan beneficiado con un interés más sostenido de parte de los maestros, y que esta sola valoración haya lisonjeado su narcisismo y los haya animado a trabajar ¡y en consecuencia a triunfar!

Otra consecuencia lamentable en la creencia de la estabilidad del CI es que mantiene la idea de que la debilidad es constitucional, porque, si es cierto que es fija, que no evoluciona, es porque está ligada al genotipo. A pesar de los llamados de atención de los profesionales de la psicometría, autores modernos, tales como Ruchling, continúan aceptando en los tratados de psicología, entre otras causas de la debilidad la causa genética. Esta manera de considerar la cuestión se mantiene en la misma línea que las clasificaciones del siglo XIX, en el que el simple de espíritu era vecino del atrasado mental profundo. Pero nada puede justificar esta continuidad entre los atrasos mentales orgánicos y la *debilidad leve encontradas en la situación escolar.* No hay ninguna *causa exógena lesiva ni genética en las debilidades leves.*

Por otra parte es poco probable que algún día se encuentre el gen de la inteligencia en estado aislado; lo innato y lo adquirido en este terreno no pueden nunca ser disociados totalmente; no olvidemos que si el capital genético se encuentra en los cromosomas, el feto, durante nueve meses, integra múltiples factores de su entorno: stress maternal, intoxicaciones varias; etc. Sin olvidar que las malas condiciones maternales en los primeros años de vida pueden dejar secuelas irreversibles y hacer creer en un retraso endógeno.

Todos esos casos de defecto genético son la excepción, son los más facilmente diagnosticados y plantean problemas que superan ampliamente el marco escolar. Recordemos entonces que el débil leve es generado por lo escolar y se basa sobre una medida con pretensiones científicas, el CI.

¿Cuáles son las consecuencias de estas ideas preconcebidas?

Jules Ferry aspiraba a un ideal igualitario que debía ser promovido por la escuela. El saber se hacía accesible para todos y los ciudadanos se hacían iguales al codearse en los bancos de una escuela. Parece que la diversidad de sujetos, la diversidad de sus capacidades de adquisición escolares no hubiesen preocupado fuera de medida a los maestros durante los primeros decenios de este régimen, por razones que hemos evocado antes. Recordemos que el nivel terminal de los estudios permanecía vinculado a la pertenencia a una clase social: el certificado de estudios primarios a los 12 años era accesible a la mayoría de los franceses, luego los títulos elementales y superior a una minoría; el secundario, por último, estaba reservado a algunos privilegiados.

La desigualdad de los ciudadanos, basada en la diferencia de clases sociales, reaparece en la actualidad bajo la forma de una desigualdad de las capacidades intelectuales. La creencia en una inteligencia medible, estable, innata, engendra rápidamente la idea de individuos genéticamente superiores a los otros. De esto a la noción de "raza" no hay más que un paso. Ciertos comportamientos rinden cuenta de estas aberraciones. ¿No se ha visto, en Estados Unidos, a mujeres solicitar la inseminación con el esperma de un Premio Nobel? La Alemania nazi hizo acoplarse a hombres y mujeres seleccionados por su tipología, con el objeto de dar a la patria niños de la más pura raza aria. Esos niños, educados en instituciones del Estado, han muerto todos o terminaron su vida en hospitales psiquiátricos, excepto aquellos que fueron adoptados muy pequeños.

Muchas voces se levantaron contra esta visión reductora de encarar las insuficiencias intelectuales. Los paidopsiquiatras, los psicólogos, no se cansan de poner el acento sobre la multiplicidad de los parámetros en juego: factores socioculturales, relaciones padres-hijos, etc. Ciertas contri

buciones han barrido el mito de la inteligencia hereditaria; por ejemplo el estudio de gemelos homocigóticos demostró que, separados en el nacimiento, evolucionan de forma diferente. ¿Por qué los llamados de atención de aquellos que están involucrados por estas cuestiones no son escuchados?

Parecería que la complejidad del fenómeno, la multiplicidad y la diversidad de los factores en juego desaniman a las mejores voluntades. Una explicación simple, reductora, unívoca, es más tranquilizante. ¿Qué padre no optaría por la reeducación de una insuficiencia parcial de aprendizaje de su hijo antes que por un cuestionamiento de su relación con él y la puesta al desnudo de sus propios conflictos?

La otra razón que favorece la persistencia de esta aproximación simplificadora es la poca nitidez y la confusión que reinan en el discurso psiquiátrico y psicológico-psicoanalítico, como si todos los ensayos de conceptualización tendieran a conducir al mismo error. Daré como ejemplo la posición de R. Misès quien escribe en un artículo titulado "Debilidad mental y fracasos escolares" (*Confrontations psychiatriques, n° 23):*

> Ya no es concebible mantener la oposición clásica entre "verdadera" debilidad mental, que incluye una organicidad en los problemas [...] y la "pseudo debilidad mental" en la que los defectos en la inteligencia estarían vinculados con factores afectivos, socioculturales o instrumentales [...]. La oposición se sitúa entre [...] la "debilidad mental". y otras organizaciones: psicosis, neurosis, problemas instrumentales, retardos en el desarrollo en los que el cuadro clínico incluye una deficiencia intelectual.

Siguen precisiones sobre esas categorías; de esta manera el autor va a distinguir entre las insuficiencias intelectuales:

1) Las formas armónicas. Son las que permanecen estables, que no evolucionan, que no tienen problemática asociada.

2) Los déficit disarmónicos encarados bajo:

- la vertiente psicótica,

- la vertiente neurótica,
- el componente depresivo,
- el desequilibrio caracterológico y la psicopatía (débiles caracterológicos, perversos, maníacos leves, atípicos, etc.).

3) Los problemas instrumentales "presentes con frecuencia en las deficiencias disarmónicas".

¿En qué consisten esos problemas instrumentales de los que hablamos en el primer capítulo?

Conciernen a las múltiples funciones cognitivas del individuo. Volvemos a encontrar la concepción psicológica de un yo fragmentado en el que cada función parecería actuar por sí misma, la noción de sujeto está ausente. Hemos visto, en los casos clínicos comunicados, que estas funciones no son autónomas y que sería inútil tratar de actuar en todos los casos en forma aislada sobre una o sobre otra. Retomo cada una de estas cuestiones tal como están presentadas en ese mismo artículo:

- función gnósica de la percepción de las formas y las estructuras;
- representación de las cronologías, las duraciones, el paso del tiempo (discronías);
- representación de las acciones y los gestos (dispraxias);
- articulación hablada, problemas de la palabra, del lenguaje, de la elocución;
- lenguaje escrito (dislexia, disgrafía, disortografía, discálculo);
- problemas en relación con una anomalía de la inteligencia o del razonamiento (debilidad mental).

En la mayoría de los casos de fracasos escolares, los

problemas instrumentales se ubican en primer plano. En lugar de permanecer como un síntoma encerrado en la problemática general del sujeto, se convierten en una entidad aparte; *por una extrapolación abusiva, el síntoma se erige como estructura.*

Haremos muchas críticas a esta concepción psicologizante de la debilidad mental, críticas a un autor que es, por otra parte, psicoanalista.

Volvemos a encontrar en esta tentativa de conceptualización el método que consiste en multiplicar las categorías a partir de los rasgos psicológicos. Esta especie de inventario me parece poco operativo cuando hay que enfrentar a un niño que debe ser escuchado. Nos parece evidente que las limitaciones intelectuales pueden observarse en todas las categorías psíquicas, en todas las estructuras. Existen obsesivos, histéricos, caracterológicos, y perversos inteligentes, y otros que lo son menos; esto no nos aporta nada acerca del saber. Hubiésemos podido diagnosticar depresión o prepsicosis en el caso de Damien; dislexia y disortografía en el caso de Thierry, problemas caracterológicos en Richard. Estos diagnósticos no solamente no nos aportaban ninguna orientación terapeútica, sino que corrían el riesgo de actuar como pantalla de toda la escucha particular, de todo cuestionamiento libre *a priori*, condiciones necesarias para escuchar a un sujeto que sufre.

En esta aproximación no determinamos nada que corresponda a la especificidad de nuestra práctica de psicoanalista, a saber:

- la dimensión del inconsciente;
- la noción de la estructura: ¿neurosis o psicosis?;
- el sentido del síntoma;
- la inscripción del sujeto en el lenguaje.

Haré una última crítica a esta teorización. Aunque la impugne, mantiene la antinomia entre dos tipos de debilidad mental. Lo que R. Misès llama "debilidad mental" o

"debilidad en las formas armónicas", estable, no evolutiva, sin problemas asociados, ¿no corresponde a una debilidad constitucional? En cuanto a la otra, la debilidad en las formas disarmónicas ¿no será la que se encuentra en todos los disfuncionamientos psíquicos, neurosis, psicosis, perversión? Los falsos débiles, los pseudo-débiles mentales formarían parte de esta categoría. Ciertos autores cuya competencia en la materia es reconocida, no se ocultan tras precauciones oratorias para mantener la creencia en la verdadera debilidad mental constitucional. De esta manera Zazzo pudo escribir (*Confrontations psychiatriques,* n° 10): "La desproporción entre la edad mental y la edad cronológica sería la causa de todo lo que puede caracterizar al débil mental. Esta causa podrá ser encontrada en *una carencia del equipamiento biológico vinculado a una transmisión hereditaria poligénica.*"

La psicología de la inteligencia según Piaget

Debemos detenernos un instante en el aporte piagetiano, ya que su influencia se mantiene preponderante en todos aquellos cuya misión es interesarse por el niño: psicólogos, educadores, pedagogos. Su concepción del desarrollo intelectual del niño continúa siendo autoridad en la materia, no existe libro de psicología o de pedagogía que no se refiera a esta concepción. Los autores citados, Misès y Zazzo, se inspiran en él.

Este autor suizo, nacido en 1896, elaboró una obra inmensa, insoslayable, aunque algunos, como Wallon, hayan intentado una elaborada crítica de sus conceptos (Cfr. E. Jalley).

Esta elaboración alrededor de la génesis de la inteligencia y de la psicología del niño en general incluye por lo menos doscientos títulos y veinte mil páginas escritas a mano por este autor, a lo largo de sesenta años.

Sería entonces muy presuntuoso querer resumir su contenido en algunas líneas, tanto más porque aparece como poco definido y confuso aunque el conjunto conserve una gran coherencia interna. Retendremos exclusivamente los elementos que nos interesan a nosotros, los psicoanalistas de niños. Si bien en su primera obra de 1920, *La psychoanalyse et ses rapports avec la psychologie de l'enfant*, las referencias a Freud son numerosas, desaparecen rápidamente y Piaget no volverá a aludirlo a lo largo de su obra.

Es interesante evocar algunos elementos de su biografía, que nos ayudarán a comprender la originalidad de su camino. Niño prodigio, redactó antes de los 10 años un libro sobre los pájaros. A los 10 años se convierte en asistente honorario del director del museo de Historia Natural de Neuchâtel. Más tarde, en caracter de biólogo, se apasiona por la *Limnaea*, pequeño caracol de agua dulce sobre el que escribió mucho. Esta especie rudimentaria y no social le inspiró posiblemente su concepción restrictiva de la adaptación, especie de equilibrio que debe ser encontrado entre las acciones del organismo y las del medio físico que lo rodea. A los 20 años escribe una novela filosófica titulada *Recherche* donde ya desarrolla la idea de que la lógica tiene sus fuentes en lo biológico. Se interesará luego por el pensamiento infantil, luego por la psicología de la inteligencia.

La figura que marcó su pensamiento fue la de J.-J. Rousseau. El Emilio de Rousseau es huérfano y su preceptor trata de aislarlo de toda influencia social, creyendo en la naturaleza intrínsecamente buena del ser humano. La idea sería "mantener a Emilio bajo una única dependencia de las cosas con exclusión de la dependencia de la palabra" (J.-J. Rousseau, *Emile ou de l'éducation*). El niño de Piaget ¿no es un hermano de Emile, cuando parece desenvolverse de manera autónoma, sin que los intercambios con los otros le provoquen ningún problema?

Piaget multiplica las observaciones sobre el niño, pero el niño solo, librado a sí mismo. El observador se disimula tras la capota de la cuna o del biombo, se limita a "presentar al

niño los objetos: cortapapeles, goma, pipa, pañuelo". Toda comunicación con el adulto está borrada al máximo, solamente cuentan las reacciones del niño frente al estímulo: "Gestos, actitudes de los brazos, de la cabeza, del tronco", etc. Piaget espera estudiar de esta manera *exclusivamente* el desarrollo psicomotor e intelectual fuera de todo impacto vinculante. A este niño yo lo calificaría de utópico, mítico, aséptico, desubjetivizado. Estos experimentos no dejan de recordar las investigaciones actuales sobre la inteligencia artificial con la perspectiva de explorar, hasta los límites de lo posible, los rendimientos de la máquina. Piaget sabía perfectamente que los niños que él observaba tenían afectos, conflictos, emociones, pero pensaba que no había que tenerlos en cuenta en la evaluación del desarrollo intelectual; creía en la autonomía de las facultades cognitivas.

Sin entrar en los detalles, retendremos acá dos grandes orientaciones de esta teorización.

1) La idea fundamental de Piaget es que existe una comunidad funcional entre la lógica y lo biológico; el pensamiento lógico es el logro de una lógica de la acción (subrayemos los términos *pensamiento* y *acción*) cuyas raíces están en una lógica de la vida; él habla de "continuidad de lo real y lo racional", de la raíz de la lógica que se encontraría en la coordinación de las acciones. La inteligencia es creadora de formas lógicas como la vida es creadora de formas vivientes, la epistemología está concebida como una ambiciosa "embriología de la razón", según sus propios términos.

2) Los estadios del desarrollo constituyen el gran asunto piagetiano, que impregna todavía toda la literatura con perspectiva pedagógica. Los estadios del desarrollo, descriptos por Piaget, son estadios de las estructuras lógicas comprendidas como estados de *equilibrio* sucesivos de una inteligencia cuya función operativa tiene primacía sobre los componentes afectivos, expresivos y verbales de las conductas. Este núcleo racional se mantiene como organizador principal de las formas de la vida mental.

Estos estadios son cortes en la evolución mental, obedecen a ciertos criterios cuyo rigor mecánico apreciaremos:

- el orden de sucesión de las adquisiciones es constante;
- la sucesión de los estadios presenta un carácter integrativo;
- cada edad se caracteriza por una estructura de conjunto;
- en cada estadio existe un nivel de preparación, luego de conclusión.

Entre los factores de desarrollo que rigen esos estadios encontramos:

- la madurez nerviosa;
- la experiencia social;
- la experiencia individual de naturaleza física y lógico-matemática;
- el proceso de *equilibrio* por *autorregulación*.

Esta noción de *equilibrio*, que vuelve sin cesar bajo su pluma, evoca un círculo vicioso; el equilibrio aparece en efecto como un factor causal y el término final del desarrollo, el equilibrio sería al mismo tiempo causa y efecto.

¿Qué nos inspira esta concepción piagetiana del niño?

Si yo insisto tanto sobre esta teorización, es porque continúa ejerciendo un impacto considerable entre todos aquellos que se preocupan por la eficiencia escolar del niño.

Seduce por varias razones, *ante todo, su coherencia interna*. Se presenta como un sistema cerrado, sin fallas, sin carencias. Otorga el sentimiento de que todos pueden comprender en qué consiste el desarrollo de un niño. *Las ideas*

de base son simples: el desarrollo de las actividades cognitivas es asimilado a la evolución biológica, "las acciones humanas y los pensamientos tienen su origen en una organización espontánea del organismo". La evolución mental sigue la maduración del organismo. Nos encontramos con una concepción cibernética del niño, una especie de ser programado en el que el equilibrio orgánico debe producir el mismo equilibrio del psiquismo.

El desarrollo de la inteligencia se asimila entonces al desarrollo de los esquemas motores, como si uno fuese automáticamente a la par del otro. Por otra parte ¿no se habla corrientemente de "desarrollo *psicomotor*"? Esta concepción permite pensar que todos los aprendizajes se hacen sobre el mismo modelo. En la lista de los problemas instrumentales que hemos expuesto, los problemas del desarrollo intelectual están muy próximos a los problemas de la coordinación: dispraxia, disgrafía, etcétera.

Sabemos perfectamente, desde hace largo tiempo, que los esquemas evolutivos están inscriptos en la génesis de la especie: un aprendizaje tal como la coordinación motriz de los movimientos del cuerpo o de la mano, la prensión, el caminar, por ejemplo, sólo son posibles a partir de una edad determinada. Lo que Piaget olvida, es que esas potencialidades se concretan solamente en determinadas condiciones. Estas condiciones se refieren esencialmente a la *calidad de los intercambios con el Otro*, un Otro que inscribe al niño en el universo simbólico. Su capital genético puede revelarse como nulo y no ocurrido si no se reúnen las condiciones. Un ojo tapado desde el nacimiento permanecerá ciego para siempre, un niño al que no se le habla no hablará jamás. Un niño alimentado con profunda indiferencia permanecerá en el no-ser, como esos niños rumanos, abandonados, anónimos, que empujados de institución en institución, terminan sus días en los hospicios terminales, en un estado de profundo atraso o autismo.

¿Cuáles son las repercusiones de tales tesis que sostienen la analogía entre evolución mental y maduración fisiológica,

que afirman que "la lógica del pensamiento está enraizada en la lógica de la vida"?

Ante todo, la creencia en el determinismo genético de la inteligencia. Esta es evidentemente la consecuencia lógica de estos principios. Comprendemos mejor porque esta creencia en la herencia de las facultades intelectuales tiene una vida perdurable. La construcción de Piaget es tanto más seductora porque se apoya sobre datos científicos irrefutables, tales como los descubrimientos genéticos o la fisiología y el desarrollo del sistema nervioso. No volveremos a citar aquí las reticencias que nos inspira esta ideología.

Otra consecuencia: su concepción de los estadios del desarrollo conduce directamente a la noción de edad mental. En esta perspectiva las mediciones del CI parecen completamente justificables. Ya hemos tratado esta cuestión con suficiente amplitud.

Freud también propone esta noción de estadios, pero respecto al desarrollo de la libido. Los estadios oral, anal, fálico corresponden a inversiones preferenciales de una zona corporal según la edad del niño, estadio oral en el muy pequeño, estadio anal en el momento del aprendizaje de la limpieza, estadio fálico vinculado con lo sexual. Estas etapas no son más que momentos en la construcción del sujeto. Aunque se ubiquen en una sucesión cronológica, se recubren, se interpenetran... El adulto nunca da fin a su oralidad y a su analidad.

Si Piaget hace abstracción, en sus investigaciones sobre la inteligencia, de otros componentes del ser humano –pulsiones, conflictos inconscientes, afectos, etc.– esta separación querida, metodológica en él, va a tomar entre sus seguidores la forma de una verdadera *negación*; éste es el peligro que denunciamos permanentemente.

Piaget era plenamente consciente de que el niño que él estudiaba tenía afectos, emociones, pero para él, lo afectivo intervenía "como factor energético, principio de motivación cognitiva", sin intervenir en los procesos propios del desarrollo intelectual. Wallon hizo su crítica a Piaget en especial

sobre este punto, poniendo el acento en "la emoción como sustrato del acto cognitivo", y "el afecto como raíz de lo intelectual", mientras que Piaget llega a pretender que los contactos del bebé con su entorno (sonrisas, etc.) "no son intercambios que interesen al intelecto en tanto que tal" según sus propios términos. Piensa que en el futuro solamente la endocrinología tendrá quizás algo que enseñarnos acerca de la afectividad.

Esta imagen del niño que Piaget construye nos parece extraña a nosotros, los psicoanalistas. Lacan la evocó con frecuencia. En el seminario del 12 de junio de 1963 (inédito) hace alusión a las dificultades que Piaget había determinado en los niños para el enunciado de ciertos problemas. Relata uno de esos problemas; se trata de abrir y cerrar un grifo cuya agua cae en un recipiente. Este es el comentario de Lacan: "Piaget desconoce totalmente lo que existe para un niño en un grifo como causa, es decir los deseos que provoca en él el grifo; por ejemplo, que le produce deseos de ir a hacer pipí [...] El grifo encuentra (también) su lugar de causa a nivel de su dimensión fálica[...] Piaget no ve las relaciones entre lo que nosotros llamamos, por nuestra parte, "complexuales", con toda la constitución original de lo mismo que él pretende interrogar: la función de la causa".

Hay mucha distancia en efecto entre la "causa" del sujeto piagetiano y la "causa" del sujeto psicoanalítico. Para Piaget, la causa del desarrollo está del lado del determinismo biológico, la causa del sujeto analítico debe buscarse por el lado de la *Spaltung*, de la división original ($ sujeto barrado del inconsciente). En cuanto al grifo, hemos podido medir con nuestros jóvenes pacientes hasta qué punto la comprensión está sujeta a fluctuaciones cuando la cuestión planteada toca la problemática del ser, en este caso el sexo.

Ciertos autores de obediencia freudiana han intentado anexar los conceptos piagetianos en un ambicioso proyecto de aproximación multidisciplinaria de la patología de la infancia. Retomaré el ejemplo de Roger Misès, pero él no es el único que sigue este camino en la actualidad.

Cuando Roger Misès habla de "disarmonía evolutiva" reconocemos en esta formulación la marca de Piaget. La noción de *armonía* ¿no es un llamado a la noción de *equilibrio* de Piaget en lo que respecta a la relación con los estadios del desarrollo? La disarmonía evolutiva sería entonces una especie de ruptura del equilibrio en la sucesión de los estadios de evolución del niño.

¿Pero es posible creer en una evolución "armónica" del niño? ¿Y qué significa ese término en ese contexto?

¿Es necesario recordar todos los avatares que el pequeño del hombre encuentra en su camino, todos los conflictos, todas las tensiones a las que debe sobreponerse para asegurar su supervivencia y para construirse, todos los avances seguidos de retrocesos a veces dramáticos, que está obligado a vivir? La noción de equilibrio, de armonía, cuando se trata del psiquismo me parece poco adecuada. Cuando intenté investigar el significado que podría tener este término, me encontré con criterios ya conocidos: un desarrollo armonioso sería aquel que corresponde al término medio de los individuos. Es la media la que define la norma, todo lo que esté fuera de la norma es anormal, y en consecuencia disarmónico.

Este tipo de razonamientos conduce a clasificaciones que son, por lo menos, trabajosas. Hemos transcripto el inventario de dichas disarmonías. Daré otro ejemplo al respecto, en la forma en la que Roger Misès aborda los estados límites de la infancia como "disarmonía evolutiva grave" (*Les pathologies limites de l'enfance*). Siempre dentro de su perspectiva de aproximación multidisciplinaria de la sintomatología, multiplica las citas a muchas disciplinas: al comienzo a la psicología de Piaget, luego al psicoanálisis. Pero en este caso se sirve de la terminología propia de distintos autores. Cita por ejemplo como referencias clínicas psicopatológicas de esta afección: falta de apoyo, falta de elaboración de la función continencia (conceptos tomados de Winnicott), falta de elaboración de la función depresiva (concepto kleiniano), falta de regulación entre los procesos primarios y los secundarios (conceptos freudianos).

Esta metodología engendra confusión. Al querer capitalizarlo todo, absorberlo todo, se corre el riesgo de caer en la incoherencia; ya no se sabe *de qué* se habla y *a quién* se habla. En este cabe-todo, muchos se benefician, pero con frecuencia a expensas del rigor y de la eficacia.

Si la ambición de un sistema es decir la verdad sobre todo, engendra el rechazo de todos los demás. El sistema piagetiano, que hemos cuestionado a fondo, se convierte en verdaderamente criticable cuando sus adeptos lo convierten en una religión. Su aporte al desarrollo del niño puede ser enriquecedor para aquellos que se interesan en pedagogía por ejemplo; se convierte en criticable cuando intenta hacer creer que puede por sí mismo explicar o resolver todos los problemas. Es lo que sucede cuando, bajo la cobertura de la deficiencia parcial de las funciones cognitivas se multiplican los tratamientos con perspectivas reparadoras, con exclusión de toda otra aproximación. Para seguir siendo "inteligente" una teoría debe renunciar a saberlo *todo* y a *decirlo todo*.

Frente a un niño que sufre es necesario considerar el problema bajo diferentes ángulos, sin *mezclar los discursos* de cualquier manera. Cuando nos interrogamos sobre el sentido inconsciente de una deficiencia intelectual, no dejamos por ello de considerar al sujeto en su ser en el mundo; por ejemplo, lo que se refiere a la forma en que se inserta en la sociedad, en su medio, en su familia. Nuestro rol no es el de cambiar ese medio ni de actuar sobre su entorno, esa es una tarea reservada a otros. Los encuentros interdisciplinarios están para enriquecer los caminos de cada uno, pero se hacen peligrosos cuando suscitan desvíos. Nunca es bueno que los educadores comiencen a hacer interpretaciones psicoanalíticas o que los analistas jueguen a los pedagogos o a los asistentes sociales, lo que no excluye un diálogo en el que cada uno hable desde su lugar. Referiremos un ejemplo de esta colaboración interdisciplinaria en el caso de Antoine, al final del volumen.

Volvamos un instante a Piaget para señalar su alejamiento de la posición analítica.

Piaget y el lenguaje

Piaget parece muy molesto frente al problema del lenguaje. Significante, significado, no tuvieron una realidad muy clara para él y en su sistema, el significante tendrá con preferencia el valor del signo, del signo matemático más precisamente. El habla del pensamiento sin precisar cómo lo relaciona con el lenguaje; puede afirmar por ejemplo sin pestañar que "las operaciones del pensamiento son más esenciales que las del lenguaje."

En sus estudios sobre los aprendizajes de las nociones lógico-aritméticas o espacio-temporales pone en primer plano el concepto de "imitación"; el niño aprende copiando. Tal noción nos parece insuficiente para explicitar el mecanismo de asimilación del saber, proceso dinámico en el que el sujeto debe ser activo. Esta noción de imitación se inscribe sin embargo en forma lógica en su concepción del individuo como estructura evolutiva en el que la maduración del pensamiento va a la par con la maduración fisiológica. Otra consecuencia de esta visión es que, para Piaget, el individuo sería creador de conceptos; el medio social le suministraría los medios de expresión. Hay como un fantasma de auto-engendramiento y de surgimiento espontáneo del lenguaje. No insistiré sobre la enormidad de tal desconocimiento del lenguaje en tanto que condición absoluta del nacimiento de un sujeto. Desde este punto de vista, Piaget parece haberse mantenido en los interrogantes sobre el origen de las lenguas que se planteaban en las épocas de Gaspard Hauser.

Dejemos esta problemática del lenguaje en suspenso, volveremos a ella con amplitud cuando abordemos la cuestión de la inteligencia; allí tendremos la confirmación de que es imposible hablar del pensamiento sin analizar las estructuras del lenguaje.

CUARTA PARTE

INTELIGENCIA Y DEBILIDAD MENTAL DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOANALITICA

Al levantarnos contra los defensores de la debilidad mental innata, al poner en duda el valor científico de las medidas psicométricas de inteligencia, posiblemente hemos permitido que se crea que la debilidad mental no existe. No es el caso, existe, la rozamos a cada instante, es al mismo tiempo nuestra viga y la paja del vecino.

En sentido contrario al de una concepción psicológica que hace de la inteligencia una función entre otras, abordaremos la inteligencia y la debilidad mental a través del conjunto de operaciones que presiden el nacimiento del sujeto.

Pensamos que es imposible disociar el funcionamiento intelectual de todo aquello que constituye un ser: afecto, libido, fantasmas, pulsiones, deseos, forma de ser en el mundo.

Nos dedicaremos a descifrar los mecanismos que presiden la suspensión de la inversión intelectual, que designaremos bajo el término genérico de *inhibición*. ¿Cuáles son las causas estructurales que actúan en esta suspensión de las operaciones intelectuales? ¿Qué obstáculos intervinieron en el devenir de un sujeto que conducen a cerrarle el camino al saber? ¿Qué decir de la conjunción que hace de él un débil mental?

Nuestra reflexión nos conduce a distinguir tres grandes capítulos.

1) *La inhibición intelectual como desorden neurótico.* La inhibición es provocada por el conflicto inconsciente. El conflicto puede referirse a las instancias del yo, en este caso con mucha frecuencia está vinculado a las identificaciones edípicas. Al respecto hemos evocado varias figuras: la del superyó controlador –que bloquea el acceso al saber cuando este saber equivale a una realización fálica–, el conflicto entre el yo-ideal y el ideal del yo, etcétera.

A un nivel más arcaico, encontramos siempre la inhibición vinculada con una pulsión; Freud habla del conflicto con el ello. Angustia e inhibición marchan entonces a la par: es la angustia de ser devorado en Arthur, es la angustia ligada a la pulsión sádica anal en Thierry.

El deseo de saber, que Freud llega a considerar como una pulsión, está entonces inhibido, golpeado por la interdicción (*denkverbot*) cuando el conocimiento amenaza el equilibrio del sujeto.

2) *La inhibición en las estructuras psicóticas.* Acá, la noción de conflicto no tiene el mismo sentido, la inhibición ya no está ligada a un mecanismo de rechazo, sino a la *forclusión*. El sujeto no puede acceder al orden simbólico en razón de una falla estructural que problematiza profundamente su acceso al saber.

3) La inhibición puede pasar a un segundo plano cuando el sujeto se encuentra ante la imposibilidad de elaborar las estructuras simbólicas por *carecer de aportes significantes.* Se trata de niños criados en un medio en el que los intercambios verbales están poco desarrollados. Esta pobreza de expresión hablada puede ser cultural, son esas familias calladas, taciturnas, en las que la estimulación verbal del niño es casi inexistente. Si se trata de un hábito cultural, la comunicación en estos casos se hace por otros caminos, los intercambios no verbales pueden ser de una gran riqueza. Pero también puede referirse a familias en las que la pobreza de los intercambios verbales recubre una pobreza afectiva,

una ausencia de reglas éticas, un desorden en el comportamiento paterno, un desamor por el niño. En estos casos, el lugar del niño está marcado, *desde su nacimiento,* por el signo de la debilidad mental.

En una emisión de televisión sobre la violencia en los suburbios, una mujer joven que había realizado estudios superiores evocaba la disparidad de evolución de sus hermanas y hermanos. Hija mayor de una numerosa familia de inmigrantes, ella trataba de comprender por qué los mayores habían tenido éxito, mientras que los más jóvenes se convirtieron en delincuentes. La razón era, pensaba ella, porque los padres habían invertido mucho en los mayores y los animaban en su deseo de éxitos escolares y sociales. Luego habían "renunciado" poco a poco para los más jóvenes, sintiéndose desbordados por la tarea educativa, los problemas materiales, la presión de la calle. En estos medios desfavorecidos, al déficit cultural y afectivo se asocia a menudo un componente inhibidor hecho de miedo y de sumisión. En ciertas familias "asistidas", cuya supervivencia depende de la "buena voluntad" del asistente social, del juez, de los servicios sociales, le será sumamente difícil al niño romper el círculo de las repetencias.

Estas situaciones, puesto que existen desde el nacimiento del niño, engendran deficiencias intelectuales precoces que pueden pasar por una "debilidad innata de las facultades intelectuales" (Porot, 1952). Es este tipo de "debilidad mental natural" (¡la verdadera!) que se opone a la "pseudo debilidad mental" (PDM) de origen neurótico, según la expresión que podemos encontrar en los autores que hemos citado.

Corresponde interrogarse sobre las medidas de prevención para esta categoría de niños no favorecidos, sabiendo hasta qué punto pueden decepcionar si no se tiene en cuenta la extrema precocidad de las insuficiencias.

Inteligencia, debilidad mental: definiciones

Intentaremos determinar qué es la debilidad mental en sí, es decir, la limitación de las facultades intelectuales, la dificultad para comprender. Los sinónimos son la idiotez, la imbecilidad, la estupidez y, en el lenguaje popular, la "boludez".

Al hablar así nos ubicamos mucho más allá del terreno escolar. ¿Acaso Lacan no habla de la debilidad mental de todos los hombres, de la suya propia llegado el caso, también de la de Platón (*Seminario del 15 de marzo de 1972)* cuando éste aborda el problema del amo y del esclavo?

¿Cómo hablar de las dificultades para comprender si no analizamos en qué consiste el mecanismo de la comprensión, qué es la inteligencia?

Daré acá algunas definiciones de inteligencia espigadas de los diccionarios o de los autores que se interesaron por el tema:

- la inteligencia es la facultad de conocer, es la aptitud para *comprender*;
- comprender las relaciones entre los elementos de una situación e *inventar* los medios para lograr sus fines;
- la inteligencia es el instrumento más general de *éxitos* y de *eficacia;*
- es un instrumento de *abstracción* (Terman);
- es la facultad de *adaptación* a situaciones nuevas (Pieron);
- es el instrumento de *combinación* y de *síntesis* (Ebbinghauss-Caroll).

Desde el primer momento destacamos los aspectos múltiples de esta facultad.

Etimológicamente, "inteligencia" viene del latín *legere*, elegir (Quillet). Vemos que la cuestión de la elección consti-

tuye el centro de las operaciones intelectuales. Lacan da a *inter-legere* el sentido de "leer entre líneas". Nos recuerda con esto que el entendimiento se sitúa más allá de las palabras y de su sèntido literal; el otro discurso, el del inconsciente, impregna no solamente los sueños sino que participa de manera activa en las operaciones cognitivas. Ser inteligente es saber leer entre líneas, comprender lo que se dice más allá de las palabras.

Los trabajos sobre la inteligencia artificial (IA) pusieron en evidencia algunos de los mecanismos que presiden el desarrollo de las operaciones cognitivas, mecanismos que el sujeto no puede aprehender directamente, porque los procesos de reflexión que conducen a la comprensión de un problema y a su resolución se le escapan en gran parte.

La primera evidencia en el arte de comprender es la necesidad de *establecer los lazos*. Es lo que hace el niño pequeño desde su primer día de vida: establece vínculos entre las cosas, reúne las informaciones que le llegan de todas partes, ya sea por la percepción, la sensación o la palabra. Asocia, por ejemplo, al placer intenso de su hambre calmada, durante la mamada, con el rostro de su madre, la expresión de su mirada, las palabras pronunciadas en ese momento. Podríamos multiplicar los ejemplos de las múltiples solicitaciones, de ese baño de estímulos en los que está sumergido el niño y que debe dominar para salir del caos primitivo.

El mismo trabajo de vinculación se hace de una manera más específica para el lenguaje propiamente dicho, una palabra llama a la otra, porque un significante no existe jamás aislado en su función de significante.

Ciertas palabras son idénticas a otras pero no tienen el mismo significado, es la polisemia del lenguaje. No basta entonces con establecer las vinculaciones, es necesario separar, escoger, clasificar los datos, *elegir*. El niño delimita las analogías, los elementos que coinciden, los que son comunes a muchas situaciones o a muchas estructuras lingüísticas. Deberá abstraerlas, conservarlas en la memoria, trasponer-

las para apoderarse del sentido. Cuando comienza a hablar podrá, mediante la práctica del ensayo-error, perfeccionar su comprensión de la lengua.

Es posible determinar este camino en un niño más grande, de 5 a 8 años, sumergido de pronto en un medio que habla un idioma desconocido para él. Después de un tiempo de impregnación en el que se compenetra con la música de las palabras, en el que repite las expresiones, canta los refranes sin comprenderlos, se realiza un trabajo subterráneo que posiblemente sea de la misma naturaleza que el que acabamos de describir. El sentido de lo que repetía se le revela a veces en un lapso muy corto y puede comenzar a expresarse en este nuevo idioma.

Los trabajos sobre la IA aclararon ciertos mecanismos del funcionamiento cerebral. Nos interesan desde este punto de vista, porque al precisar los límites de la máquina nos hacen retornar a nuestro cuestionamiento sobre la inteligencia *humana*. Los investigadores en neurociencias, en su esperanza de concretar una máquina que imite lo más aproximadamente posible el funcionamiento del cerebro humano, a veces llegan a olvidar que una máquina no será jamás una persona (salvo en las creaciones de la ciencia-ficción). Una máquina no será jamás un sujeto con conciencia de sí, no evolucionará jamás, no sabrá sacar partido de sus experiencias, modificar sus comportamientos o corregir sus errores. Científicos como Jean-Pierre Changeux intentan reducir al mínimo el abismo que separa la cibernética del funcionamiento cerebral; la noción de sujeto es evidentemente un poco molesta para ellos. Las dificultades que encuentran ante la máquina nos hacen, sin embargo, reflexionar sobre las características propias del psiquismo humano.

Estos investigadores en ciencias cognitivas se quejan por tener que conciliar exigencias contradictorias tales como: "olvidar las experiencias particulares que permitieron aprender y memorizar toda su especificidad" (G. Ganacia, "L'apprentisage symbolique. A propos de l'intelligence artificielle", en *Nervure*, nº 3).

Olvido y memorización no son efectivamente de la misma naturaleza que en la máquina, y el olvido en el ser humano no es una borratina total. Para mantener la coherencia del discurso en un "querer decir" permanente, el sujeto opera a cada instante una selección entre los significantes que se le presentan. Sin embargo, lo que se elimina, lo que no se retiene, lo olvidado en apariencia, no desaparece totalmente. Estos restos van a constituir una reserva, un depósito siempre vivo, listo para intervenir, a pesar del sujeto, en todas las operaciones del pensamiento. Esos autores subrayan que el aprendizaje se hace en un movimiento espiral con un constante retorno sobre sí mismo para el incremento general de los conocimientos, incremento que la máquina no realiza puesto que es un sistema cerrado.

Esta actividad de descifrado, de señalamiento de puntos de referencia que se ejerce desde el primer día de vida, es un proceso extremadamente activo, encerrado en la pulsión de vida porque no olvidemos que *el cuerpo nos es dado*; "yo no pedí nacer", se escucha decir a menudo a los que no quieren a la vida.

Ese cuerpo ¿cómo vamos a hacerlo nuestro? ¿Cómo vamos a habitarlo, a apropiarnos de él, reconocernos en él (estadio del espejo), gozarlo? Otras tantas operaciones que corresponden al nacimiento del sujeto, a su estructuración, a lo que designamos con el término de "subjetivación". En la expresión "conocer", "reconocer", escuchamos siempre la palabra "nacer", *nacer en tanto que sujeto.**

Si el cuerpo nos es dado, sucede lo mismo con el lenguaje; las palabras pertenecen a todo el mundo, será necesario tomarlas por nuestra cuenta, hacerlas nuestras; se plantea entonces todo el trabajo de apropiación del lenguaje. Esta es la doble conquista que el autista no hace y en la que el psicópata falla.

* En francés "connaître", "reconnaître", "naître". (N. de la T.)

Inteligencia y lenguaje

¿Cómo determinar qué es la inteligencia si no interrogamos de más cerca a su instrumento, el lenguaje? El niño pequeño está sumergido desde su nacimiento en un baño de lenguaje, establece rápidamente la diferencia entre los fonemas emitidos por la voz materna y los que le trae la voz del padre. Las palabras escuchadas se asocian a las personas, a las situaciones. Reunidas, luego aisladas, nuevamente asociadas en otra cadena, adquieren poco a poco un sentido, luego una significación precisa. Tomemos como ejemplo de polisemia el significante VER. La palabra adquirirá para el niño poco a poco el sentido de "verre" (vaso), del color "vert" (verde), de "ver de terre" (gusano de tierra), de ir "vers" (hacia), etc., según el contexto en el que aparece. El niño podrá, después del trabajo de aislamiento del significante en diferentes contextos, determinar el significado en la frase en la que será empleado. Las palabras de los niños que nos hacen sonreír tienen que ver con las primeras confusiones en el uso que hacen de ellas. Mucho antes de hablar, el niño ha realizado un trabajo sobre la lengua que trata de apropiarse, no solamente para hacerse comprender sino también para construir sus fantasmas y, a través de ellos, su identidad. El lenguaje no es solamente palabra, *es constitutivo de la estructura misma del sujeto.*

- Es fácil comprender que el lenguaje no puede ser neutro, no es nunca un repertorio de palabras almacenadas a la manera de un programa de ordenador (computadora), desde su origen está cargado de afectos por la situación especial en la que se encuentran el recién nacido y el niño muy pequeño. Se olvida demasiado hasta qué punto hay desproporción entre su *incapacidad motriz total*, que lo mantiene en una dependencia vital absoluta del Otro nutricio, que lo convierte en un objeto sometido a la buena voluntad y al goce de este Otro, y el sorprendente rendimiento de sus *capacidades perceptivas, sensitivas y cognitivas*. Ahora sabemos que a los

5 días reconoce la voz de su madre. Su visión es completa desde el nacimiento, pero la mirada, que es actividad de relación, se agudiza día a día. Escruta el rostro materno durante la mamada, el 100% en los primeros días, luego su atención se hace cada vez más dispersa. Reconoce el olor de su madre al sexto día. Sabemos también que su sensibilidad interna profunda está muy desarrollada, lo que determina la hipersensibilidad del tracto digestivo, que luego se atenuará. Lo que quiero subrayar con esto es que la extrema sensibilidad sensorial y perceptiva es simétrica con una total incapacidad en el plano motor y en cuanto a la satisfacción de sus necesidades vitales. No puede ni desplazarse ni alimentarse. Manipulado, solicitado, concreta en su cuerpo la presencia misma del objeto "a", objeto tomado de la pulsión, el fantasma y el deseo del Otro.

En esta dependencia absoluta del adulto nutricio sentirá con extraordinaria agudeza todas las manifestaciones que provengan de él: amor, odio, rechazo, indiferencia. Esto comienza mucho antes del nacimiento y va a marcarlo de una manera indeleble. Además determinará la manera de aprehender su cuerpo, de mirar al mundo y de construir su ser como sujeto.

Para existir, es decir para salir del caos y desprenderse de ese Otro que lo encierra en las redes de su deseo, tiene que *comprender*, es decir, encontrar el orden del mundo y el camino de su propio deseo.

Comprender es entonces una operación que toca lo más esencial de la constitución del ser, es parte integrante de la pulsión de vida de la que hablaba Freud, y por ello puede convertirse en una pasión, la pasión de saber. A la inversa, puede existir la "pasión de la ignorancia", que, a su vez, corresponde a la pulsión de muerte. En cuanto a la inhibición en tanto que interdicción sobre el conocimiento, nos hemos enfrentado con ella desde el comienzo de este trabajo.

Para reconsiderar los mecanismos que favorecen la debilidad mental, debemos volver a partir de la noción de sujeto e interrogarnos sobre su esencia.

¿Qué es un sujeto?

Consideramos acá "Sujeto" en su sentido analítico, que oponemos a la concepción psicológica de la persona. Se trata en este caso del sujeto del inconsciente, el sujeto barrado $ de Lacan. En este sentido Lacan no inventó nada, se apoya sobre los descubrimientos freudianos (¿acaso no ha proclamado siempre un retorno a Freud?), pero al mismo tiempo ampliando el alcance de los conceptos freudianos al incorporar los adelantos lingüísticos planteados por Ferdinand de Saussure.

Nadie puede ignorar los profundos cambios que aportó el descubrimiento del inconsciente a las ciencias del hombre, la filosofía, el arte, las ciencias sociales; al desaparecer la primacía de la racionalidad, surgió otra lógica que toma en cuenta la existencia del inconsciente. Recordaré algunos términos que hablan de esta división del sujeto: *schize*, *Spaltung,* clivaje, corte.

Lacan adelanta dos causales del inconsciente con respecto a este tema: una la *alienación*, que se refiere a la inscripción del sujeto en el lenguaje, con el mecanismo fundamental de la represión; la otra, la *separación*, que se refiere al objeto, objeto "a" que él inventa y cuya función se ocupará de determinar en los últimos años de su seminario. El sujeto aparece entonces dividido por las elecciones que debe hacer:

1) *En el orden significante.* Para construir una cadena, para que aparezca el sentido, es necesario elegir una determinada cupla de significantes; el significante que desaparece, aunque reprimido, aumentará la reserva inconsciente. La división del sujeto está asegurada en este caso por la *represión*.

2) *En el orden pulsional.* Retomando los elementos de la segunda tópica freudiana, que hace del ello el reservorio de las pulsiones, Lacan se dedicará a reencontrar los componentes pulsionales fundamentales articulándolos con el objeto "a", polo central del goce. Este término de goce subraya lo que

está más allá de la frontera del placer, ese "más allá del principio de placer" adelantado por Freud.

El sujeto se encuentra entonces dividido por la represión, que se relaciona con el lenguaje, y por el objeto, causa de su deseo, cuya verdadera naturaleza ignora. No es dueño absoluto ni de sus palabras ni de sus pulsiones. Esta carencia es estructural en él.

El lazo entre estas dos operaciones de causalidad del sujeto, la alienación (inconsciente freudiano) y la separación (el ello freudiano), plantea el profundo problema de la imbricación de los fenómenos lingüísticos y el goce; esto es lo que nos interesa en alto grado cuando intentamos precisar la parte de lo pulsional en las operaciones intelectuales y, por este mismo camino, el mecanismo inhibidor.

Debemos ir más lejos en la comprensión de estas dos operaciones, alienación y separación.

La alienación significante

Tiene un doble aspecto. Retomaremos acá la terminología freudiana para determinar mejor su naturaleza.

El proceso secundario

En términos lingüísticos nos encontramos con una estructura diacrónica. Se presenta como una cadena, es la cadena de la palabra, la cadena del discurso. El primer modelo es la frase. Tomemos el enunciado "Pierre le pega a Paul"; el orden de sucesión no puede ser invertido, hay un *encadenamiento*, cada significante es como el eslabón de una cadena. Esta estructura diacrónica se llama también "categoría de lo ordinal", tiene un carácter lineal, implica un orden lógico,

una temporalidad, un *querer decir*. Lacan escribe esta ligazón significante S_1 S_2. Esta forma de funcionamiento tiende a la significación, prevalece en las operaciones lógicas y en el razonamiento. Freud lo designa con el nombre de proceso secundario para diferenciarlo del proceso primario que, para él, es de otra naturaleza. Lacan habla del proceso secundario en términos de cadena simbólica o del orden simbólico.

El proceso primario

Si el proceso secundario es el soporte de la lógica y de la razón, si implica siempre un querer decir que se dirige al otro, y en consecuencia es palabra, el proceso primario, por su parte, deriva del funcionamento del inconsciente. Es una estructura que en términos lingüísticos se llama una "estructura sincrónica". Se trata de un sistema no organizado que no induce ni a un orden ni a una métrica, no hay series S_1 S_2, sino múltiples S_1 que cohabitan en un aparente desorden. Nos enfrentamos con este tipo de asociaciones en los pensamientos del sueño. Lacan ha llamado a este stock de significantes "lalengua", Saussure habla de las "familias asociativas" o de los "agrupamientos asociativos". Estas asociaciones de significantes son propias de cada uno, se forman a lo largo de la historia singular del individuo y constituyen la huella dejada por las primeras experiencias constitutivas del sujeto. Si la lengua es común a todos los miembros del grupo social, lalengua es una producción original del sujeto.

Freud no dejó de buscar las leyes que rigen el funcionamiento del inconsciente. Habló de la "energía libre" del proceso primario, designando de esta manera el desorden, la libertad de las asociaciones. Había descubierto estas leyes esenciales en el sueño, cuando el dormir elimina todo control sobre los pensamientos y las asociaciones se hacen a piñón libre. Este funcionamiento inconsciente, con su expresión enigmática, se opone al decir consciente del proceso secun-

dario, sostenido por la cadena del discurso; en este caso Freud habla de "energía ligada".

La cura analítica, con su regla de asociaciones libres, permite levantar una parte del velo sobre los contenidos asociativos del proceso primario. El sueño revela en su grado más alto las leyes de funcionamiento de este proceso. Es, dice Freud, el camino real que conduce al inconsciente.

La condensación

Un significante o un sintagma del sueño se encuentra en el centro de una red asociativa que puede ser muy extensa. Freud subraya hasta qué punto el contenido manifiesto es pobre en relación con el contenido latente: "El sueño es breve, pobre, lacónico, comparado con la amplitud y la riqueza de los pensamientos del sueño", dice. Ciertos elementos del sueño están "sobredeterminados", representan a muchos pensamientos del sueño; a este reagrupamiento lo llama "condensación". No se puede encarar la condensación sin asociar a la misma los temas que desarrollamos a continuación.

El desplazamiento, la sustitución

Un significante puede aparecer en lugar de otro porque le es próximo por homofonía o por cualquier otra forma de vecindad, similitud, asonancia, etc. Puede también deslizarse en otro significante o en una imagen. Por ejemplo, una paciente sueña que está acostada con su marido y ve pasar un alce («*élan*») por encima del lecho conyugal. Este animal será asociado especialmente al marido impotente que no siente ningún "impulso" («*élan*») hacia ella. La imagen del animal representa en este caso el significante ("*élan*")

Relación entre los procesos primarios y los procesos secundarios

Hay *una heterogeneidad absoluta entre estos dos órdenes*, el mecanismo de represión sólo depende de la misma disparidad de su naturaleza. A pesar de esta heterogeneidad, no cesan de interpenetrarse: "Lo reprimido no puede ser distinguido del retorno de lo reprimido, porque lo que el sujeto no puede hablar, lo grita con todos los poros de su ser", dice Lacan (*Écrits*, p. 386). Esta es la paradoja que Lacan trató de representar con las numerosas figuras de la topología que construyó a lo largo de su enseñanza, como la cinta de Moebius. En este tipo de representación, no hay derecho ni revés, y es posible pasar de una fase a la otra sin atravesar los bordes.

Esta infiltración permanente del discurso latente en el discurso manifiesto es perceptible en las figuras de estilo, tales como la metáfora y la metonimia.

Desde el comienzo de su enseñanza, Lacan va a hacer de la metonimia y de la metáfora los equivalentes de la condensación y del desplazamiento, mecanismos que Freud descubrió en el sueño. La metáfora permite comprender lo que puede ser la barrera de la represión y de qué naturaleza es el límite que participa de las dos estructuras. Conocemos la metáfora poética. Lacan ha comentado largamente ese verso de Booz dormido, "su gavilla no era ni avara ni odiosa" (*Écrits*, p. 506). Abundantes en Hugo, sutiles en Rimbaud, desorientadoras en los surrealistas, las metáforas nos encantan desde que, muy pequeños, aprendíamos a recitar.

La metáfora no es únicamente una figura poética, forma parte del lenguaje cotidiano; hacemos metáforas como Monsieur Jourdain hacía prosa; se encuentran en el diccionario bajo la rúbrica "sentido figurado". Sólo el psicótico, que no puede separarse de la literalidad de la palabra –eso que Freud llamaba "tomar las palabras por las cosas"– permanece reacio a la metáfora. Sucede lo mismo con las máquinas

que se suponen tan inteligentes como los hombres, pero no pueden integrar las metáforas.

La metáfora, al utilizar una palabra en lugar de otra, conduce a todas las posibilidades: "La metáfora se ubica en el punto exacto en el que el sentido se produce dentro del sinsentido", dice Lacan (*Écrits*, p. 508). El sinsentido que aparece en la cadena del discurso retorna al material reprimido.

Otras figuras bien conocidas dan cuenta de esta interpenetración de los dos órdenes: son el lapsus, los juegos de palabras, pero también el síntoma, la negación... Todos corresponden a la irrupción del inconsciente en el discurso. La negación es típica de esta revelación; por la negación, el sujeto dice un saber inconsciente negándolo. La Sra. X se queja en análisis de las atenciones que su marido tiene para con su hija adolescente: "Yo no estoy celosa de Virginia, dice, pero..." Con esto, ella confiesa sus celos.

Los poetas, los artistas, saben mejor que nadie expresar aquello que el decir significa más allá de las palabras. Dejo la palabra a Michel Leiris: "Al disecar las palabras que amamos sin preocuparnos por seguir ni la etimología ni el significado admitido, descubrimos sus virtudes más escondidas y las ramificaciones secretas que se propagan a través de todo el lenguaje, canalizadas por las asociaciones de sonidos, de formas y de ideas. Entonces el lenguaje se transforma en oráculo y tenemos de esta manera (por tenso que sea) un hilo para guiarnos en la Babel de nuestro espíritu" (*Glossaire*).

El inconsciente, entonces, es este más allá del discurso, este más allá de las palabras, lo que debe ser leído entre líneas; Freud, por su parte, hablaba de "la otra escena". Sentido escondido, otro lugar: en todas las épocas los hombres han tratado de develar el misterio de este "otro lugar", le han dado nombres, el Diablo, Dios, el destino... Freud fue el primero en darle una posición científica.

La existencia del inconsciente, su posición de exterioridad e interioridad al mismo tiempo (extimidad, dice Lacan) no dejan de escandalizar.

Que el hombre no sea dueño de su destino, que sea agitado por fuerzas que no controla, que aquello que le es más íntimo permanezca para siempre extraño para él, señala una paradoja inaceptable para aquellos que quieren creer en la primacía de la razón y de la inteligencia.

Antes de proseguir nuestras investigaciones sobre las relaciones entre la inteligencia y el lenguaje, vamos a precisar el sentido que atribuimos a los términos que retornan con frecuencia bajo nuestra pluma. Estas definiciones no son exhaustivas y estos términos pueden tomar otra significación en otro contexto.

El *lenguaje* es la función de un conjunto de sistemas que permiten un cierto número de expresiones y de comunicaciones entre los hombres. Se habla de lenguaje escrito y de lenguaje oral. Su estudio comprende las *figuras* (retórica), los *signos* (lingüística), las *representaciones.*

La *lengua* es un sistema de expresión común a un grupo social. El *código* designa las reglas comunes al ordenamiento del discurso.

La *palabra* es lo que se dirige al otro. Es posible separar lo enunciado de la enunciación.

El *enunciado* puede ser estudiado como producción lingüística (sintagma, paradigma...).

La *enunciación* es un acto individual.

Lacan siempre insistió en distinguir el sujeto del enunciado del sujeto de la enunciación, tratando de señalar de esta manera hasta qué punto el sujeto dejaba transparentar su deseo inconsciente (el sujeto de la enunciación) en la misma expresión de su decir. Tomaba como ejemplo la ambigüedad del "ne" expletivo en la frase "je crains qu'il ne vienne".*

El *discurso* caracteriza la forma en la que habla el sujeto, giros, expresiones, estilo. El discurso se dirige al otro, en consecuencia establece un lazo social.

* Que puede **traducirse** por "temo que él venga" o "temo que él no venga". (N. de la T.)

El término de discurso puede aplicarse a un conjunto de temas. Lacan adelanta cuatro discursos: el discurso del Maestro, del Histérico, del Universitario, y del Analista, en función del lugar que ocupan cuatro términos: el significante-amo, el sujeto barrado, el saber y el goce.

Sentido y significación

Una palabra puede tener muchos sentidos. Evocamos con mucha frecuencia esta polisemia de la lengua; adquiere su significación (el significado) sólo en un contexto dado cuando se vincula con otros significantes. En un enunciado, un elemento aparece como esencial para decodificar la significación del conjunto, es lo que Lacan denomina como "*point de capiton*".

La lengua, lalengua y la inteligencia

La inteligencia depende de la manera en la que el sujeto organiza la lengua, pero también del acceso que tiene al saber sobre lalengua, ese "saber que no se sabe", según Lacan.

Si el dominio del lenguaje es necesario para las operaciones intelectuales, no es suficiente para que el sujeto pueda demostrar inteligencia. Si no puede comprender nada más allá de las palabras, si no puede "leer entre líneas", corre el riesgo de presentarse como débil mental. El débil mental no se aparta del sentido literal, el equívoco permanece inaccesible para él, su recurso es el formalismo, cree en la verdad de lo dicho y se aferra a ello con una voluntad enardecida.

Hemos visto la importancia de la relación que el sujeto mantiene con la lengua cuando se trata de apreciar su inteligencia. Este aspecto no siempre es bien comprendido: ¿acaso no se habla de la inteligencia de los animales?, aunque los animales no se relacionan con el significante sino con el signo; dicho significante puede como máximo servir de

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

signo entre ellos como lo demuestra la enseñanza a los monos del lenguaje de los sordomudos. Si los animales hablan, lo hacen solamente en los cuentos o en el imaginario de su dueño.

En cambio, es cierto que existen varias formas de inteligencia: la del matemático, la del científico, la inteligencia táctica del político, la inteligencia pragmática del jefe de empresa, la inteligencia manual del obrero. Nos encontramos diariamente con artesanos, trabajadores manuales poco habladores pero llenos de astucia, de habilidad y de invención en sus realizaciones. Aunque tienen poco vocabulario, el que poseen les es suficiente para dominar la materia, los objetos y las situaciones que deben enfrentar. Observando más de cerca, nos damos cuenta de que las operaciones requeridas por ese tipo de reflexiones son las mismas que las que entran en juego en la operaciones puramente intelectuales: elección, aislación, abstracción, analogía, generalización. Ocurre que ciertos sujetos iletrados nos sorprenden por la calidad de su saber, por el buen sentido que demuestran. Todos nosotros los hemos encontrado, en especial en las poblaciones con tradiciones profundas, con estructuras familiares sólidas. La transmisión de los conocimientos (saber-hacer) se hace muy temprano, de padre a hijo, en un contexto valorizante que halaga el narcisismo del sujeto. Esto es muy visible tanto en los medios obreros con trabajos pesados, los mineros por ejemplo, como en las poblaciones campesinas aferradas a sus tierras desde hace generaciones. Hemos visto a Thierry, débil mental en la clase, recuperar el gusto por la vida y la confianza en sí mismo cuando pudo dar a conocer su competencia en otros terrenos. Comprender el funcionamiento de un circuito electrónico ¡le planteaba menos problemas que descifrar el sentido de un cuento de Alphonse Daudet!

Hablando con precisión, no somos especialistas en los mecanismos cognitivos; otros se encargan de desmontar estos mecanismos, fundamentalmente en el marco de las investigaciones sobre las ciencias cognitivas. Lo que noso-

tros intentamos hacer se refiere más a una reflexión sobre la inteligencia y la debilidad mental a partir de la experiencia clínica, en una concepción freudiana del sujeto. Con esto nos situamos a contramano de aquellas tendencias actuales que, al asimilar el funcionamiento cerebral a una máquina, influyen sobre ciertas aproximaciones terapéuticas –terapias cognitivas, por ejemplo–, según las cuales el sujeto debería modificar sus comportamientos después de haber adquirido un mejor conocimiento de sí mismo y practicado un aprendizaje de conductas bajo la dirección de un terapeuta. Las perspectivas engendradas por los trabajos sobre la inteligencia artificial plantean cuestiones filosóficas (concepción del hombre), éticas y prácticas.

Inteligencia y formas de hablar

Ahora vamos a intentar definir las condiciones necesarias para que un sujeto pueda utilizar todos los recursos semánticos de la lengua.

El significante debe ser libre

Con esto quiero decir que, para adquirir una capacidad máxima de utilización, el significante debe liberarse de las primeras ligazones entre las que apareció. En mi libro *Un enfant psychotique* yo doy numerosos ejemplos del aprendizaje de la lengua que hace el niño pequeño mucho antes de aprender a hablar. Retomemos el significante VER por ejemplo. Aparece en numerosas configuraciones que el niño va a identificar poco a poco; en un primer momento debe aislar el significante para poder unirlo luego a otro significante. Las confusiones son muy frecuentes en los niños debidas a la homofonía. Aparecen también con frecuencia en sujetos que

no poseen la lengua escrita (analfabetos). Estas primeras ligazones son las que se mantienen en el inconsciente y alimentan lo que Lacan llama "lalengua". "La homofonía es el motor de lalengua", dice. En mi libro, yo doy como ejemplo el significante "Rosebud" del héroe de la película de Orson Welles, *El ciudadano.*

Numerosos juegos de palabras infantiles se relacionan con esta confusión entre los significantes. Un niño, por ejemplo, habla de la "torre Échelle" en lugar de "Torre Eiffel"; él escuchó "échelle" (*escalera)*, vinculación comprensible teniendo en cuenta la forma de la torre. Escuché a una niña pequeña retomar un refrán bien conocido que canta Gavroche: "*C'est la faute à Voltaire, c'est la faute à Rousseau*" (La culpa es de Voltaire, la culpa es de Rousseau); ella había cambiado Rousseau por Trousseau, nombre del hospital en el que estuvo internada largo tiempo con una grave enfermedad; era absolutamente natural que ella clamara ¡es la culpa de Trousseau!

"El mecanismo lingüístico gira enteramente alrededor de las identidades y de las diferencias, no siendo éstas más que la contrapartida de aquéllas", dice Ferdinand de Saussure.

El niño experimenta un inmenso placer cuando juega con esta libertad del significante. Está el bien conocido ejemplo de Jakobson del perro que hace "miau" y del gato que hace "guau, guau". Estas derivaciones del sentido nos hacen reír cuando el que las desarrolla es Raymond Devos.* El aprendizaje de la lengua se hace entonces a partir de una serie de ensayos y de errores pero, a diferencia de la máquina, los errores no se borran, las asociaciones incongruentes que surgieron a lo largo del tiempo se mantienen en la memoria inconsciente y pueden resurgir cuando las circunstancias se prestan: en el sueño, por ejemplo, cuando hay una pérdida de la vigilancia, en la vida cuando una palabra, una señal, un acontecimiento vengan a despertarlas y a sacarlas de las sombras. Este es el caso en la cura analítica a través de la asociación libre.

* Conocido humorista de la TV francesa. (N de la T.)

La libertad del significante implica entonces que pueda tomar varios sentidos, es decir, separarse de una significación dada para engancharse en otras cadenas del discurso, que sea fácilmente movilizable y en consecuencia polivalente (polisemia).

Pero esto no basta para caracterizar la inteligencia; algunos sujetos tienen un conocimiento enciclopédico de la lengua sin parecer inteligentes por eso. Acá interviene nuestra concepción del sujeto. Para comprender, para encontrar una salida a una situación o a un problema, el sujeto debe hacer actuar todos los recursos de su ser; *debe no solamente apelar a los tipos de asociación que presiden al discurso consciente, sino también movilizar los recursos inconscientes,* los de lalengua, eso que a veces se llama intuición. Los investigadores, los sabios que tienen intuiciones geniales (pensemos en la manzana de Newton) son aquellos que saben escapar a la razón y a la lógica constituidas y soltar las riendas de su espíritu.

Este desprendimiento de la realidad puede llamarse ensueño; los descubridores muy a menudo son soñadores. Nosotros, los analistas, intentamos hacer surgir ese "en otra parte" por asociaciones libres cuando solicitamos a nuestros analizados decir todo aquello que les pase por la cabeza, por "estúpido" que les parezca. Los surrealistas intentaron una experiencia semejante con la escritura automática.

Para que este retorno de los pensamientos reprimidos enriquezca al sistema consciente, es necesaria una condición absoluta: *la barrera de la represión debe ser mantenida*, los dos sistemas deben permanecer separados.

Esta propuesta puede parecer paradójica, pero es lo que constituye toda la dificultad para aprehender (comprender e incorporar) la noción de inconsciente. Una parte del sujeto le sigue siendo inaccesible pero se expresa sin saberlo, forma el núcleo de su ser, los cimientos de su identidad y de su singularidad. Para que se pueda comunicar con sus semejantes, debe conservar las distancias con este mundo subterráneo; para poder expresarse en un discurso que comparte

con los otros –en ese discurso común que permite a los hombres comprenderse, o por lo menos entenderse y dialogar– debe mantener la separación entre los dos órdenes. Cuando desaparece la heterogeneidad entre los dos sistemas, cuando el proceso primario invade el sistema consciente, nos enfrentamos con una psicosis, la barra del $ se fractura, el sinsentido y el disparate invaden el discurso.

Al evocar la infiltración del registro inconsciente en el orden del discurso, no decimos otra cosa que lo que Lacan llama "leer entre líneas, entender más allá de las palabras".

El tipo clásico de este más allá de las palabras es la metáfora. Una palabra se coloca en lugar de otra y se abre así a una multiplicidad de sentidos. El artista es aquel que, aun manteniendo la barrera de la represión, nos hace entrever mundos desconocidos más allá del querer decir de una representación.

De esta manera, un sujeto inteligente realiza con velocidad esta gimnasia complicada, que va desde el reconocimiento del significante clave de un enunciado al llamado hecho a otros significantes tomados de los agrupamientos asociativos conscientes o inconscientes, para volver enseguida al punto de partida, en un movimiento en espiral. Puede dar como resultado un enriquecimiento permanente de los sistemas que serán cada vez más efectivos.

¿Olvido o represión?

La pregunta es importante, pero éste no es el lugar para debatirla. Los significantes reprimidos, en el sentido freudiano, son aquellos que están marcados por la censura. El sujeto reprime lo que lo pone en peligro, es decir los significantes ligados a la pulsión.

Nosotros sostenemos que hay una represión permanente debido a la necesidad que tiene el sujeto de hacer una elección constante para mantener la coherencia del discurso, selección que se hace espontáneamente durante el apren-

dizaje de la lengua. Las asociaciones incongruentes caen en el olvido y sólo reaparecen ocasionalmente. Estas asociaciones significantes que alcanzan el sinsentido no entran en el ciclo de lo que Lacan llama la simbolización, sino que contribuyen a agrandar el contenido de lalengua. Es posible que ésta sea la represión primaria u originaria, mientras que la represión secundaria está ligada al peligro pulsional, que puede conducir a la concreción de una organización neurótica cuyas medidas de ordenamiento más conocidas son la histeria y la neurosis obsesiva. Hemos tenido ocasión de referirnos a otras sintomatologías menos estructuradas en el niño.

Es posible que hubiese que llamar olvido a todas las experiencias primordiales y las asociaciones significantes que el sujeto no volverá a encontrar jamás; sin embargo, en el hombre este olvido no es desaparición total, en esto reside su particularidad; ¿acaso Lacan no habla del inconsciente como de una "memoria del olvido"? ¿No se dice que la cultura es aquello que queda cuando todo se ha olvidado?

Hablemos del débil mental

Permanezcamos en el dominio de la lengua para caracterizar lo que hace el débil mental. En él está comprometida la movilidad del significante. Lacan da a este fenómeno de detención el nombre de holofrase. Introduce la holofrase en la estructura identificándola con la solidificación de una dupla de significantes, S_1 y S_2, y habla del "bloqueo de la cadena significante." Se trata entonces de la suspensión de la función del significante como tal; la ausencia de intervalo, la ausencia de movilidad lo hacen no dialectizable.

Este fenómeno de suspensión de las operaciones significantes vuelve a encontrarse en diferentes estructuras: psicosis, fenómenos psicosomáticos, debilidad mental, pero el

sujeto se reencuentra en ellas en grados diversos y, subraya Lacan, *no ocupa en todas el mismo lugar*. Veremos cómo esta suspensión de la función significante vuelve a encontrarse en la psicosis (forclusión). En el fenómeno psicosomático, la suspensión de la simbolización toca al cuerpo o a una de sus partes.

Esta contracción holofrásica ofrece la apariencia de que el sujeto se fija en un significado dado, no puede entender ninguna otra cosa que lo que se construyó de una vez para siempre. Repite sus convicciones sin que el sentido pueda desarrollarse y la reflexión enriquecerse. ¿No se dice que solamente los imbéciles no cambian de opinión? En ellos hay una especie de empecinamiento, de fijeza en el razonamiento que irrita al interlocutor... o al profesor. Cuando éste dice al alumno: "Reflexiona, haz funcionar tu cabeza", eso significa "Apela a otras posibilidades, encara otras vinculaciones".

Esta ausencia de flexibilidad, de movilidad del significante hace decir del débil mental que está "sobre una placa giratoria" o que "flota entre dos discursos" (Lacan).

El discurso implica una coherencia del conjunto de los enunciados, un cierto saber compartido. El débil mental aprecia mal los límites que deben ser respetados, incluye los significantes-amos en discursos en los que no tienen nada que hacer. Agregado a esto un cierto desconocimiento del otro debido a los problemas identificatorios que sufre, hace que lo que capta su interlocutor con frecuencia sea una impresión de borroso, de incoherente.

Hemos dado, al comienzo de esta obra, un ejemplo de discurso que, al querer ser multidisciplinario, no puede hacer otra cosa que "flotar" y engendrar la confusión. De la misma manera, cuando un analista toma prestado de diversos autores (Melanie Klein, Freud, Winnicott) y de diversas disciplinas (psicoanálisis, sociología, psicología...) fragmentos de su teorización para construir una especie de conocimiento heteróclito, que flota entre varios discursos, este saber se hace inaplicable porque manipula uniformemente

significantes que tienen una connotación específica en cada discurso: el yo de Freud, el de Winnicott o el de Melanie Klein, el yo considerado dentro del discurso social, tienen pocos puntos en común.

Lo que se llama flotación del sujeto o flotación del discurso podría parecer antinómico con la fijeza que habíamos evocado. No es así. Los dos revelan una implantación defectuosa del significante en la cadena. Si se dice del sujeto débil mental que está "sobre una placa giratoria", se dice también del discurso de un débil mental: "No se tiene en pie... ¿adónde quiere llegar?" Estas dos expresiones ponen el acento sobre una distorsión del discurso y sobre una ausencia de perspectiva. En este caso hay un mal encadenamiento de las ideas, un deslizamiento en el querer decir, una ausencia de lógica y de rigor en el razonamiento. Estamos hablando de las operaciones lógicas de la palabra y no es éste el lugar para discutirlas, existen otros para dedicarse a estas cuestiones. No nos olvidemos de que la escuela está hecha para enseñar a razonar a los niños...

Volvamos a la interrupción de la función significante perceptible en la palabra del débil mental. Esta ausencia de movilidad de los significantes se designa a veces con el nombre de *freezing*, congelamiento, coalescencia. La expresión del débil mental es pobre, chata, repetitiva. Esta pobreza afecta no solamente a la expresión del discurso, sino también a su contenido. Esto se debe a la imposibilidad que él tiene para apelar a los significantes reprimidos. Reacio a la polisemia de la lengua, el débil mental lo es también hacia todo lo que sea equívoco. La metáfora no hace eco en él para nada, el juego de palabras le es insoportable, la incomprensión que tiene a su respecto le revela su insuficiencia. Esta característica hace de él un analizante difícil que se pliega mal a las reglas de la asociación libre. Cualquier despegue imaginario lo asusta en la medida en que pone en duda un equilibrio construido sobre un nivel mínimo garantizado.

Hemos visto a Thierry a comienzos del análisis presentar este tipo de comportamientos: dificultad de plegarse a la

asociación libre para mantenerse en un discurso vacío, estereotipado, hecho de lugares comunes, sumergido en la banalidad cotidiana.

Mientras que el niño inteligente desplegará todos sus recursos asociativos, recurrirá a sus recuerdos, a sus reservas inconscientes para descubrir alguna analogía con la situación actual y abrir así todas las posibilidades, el niño débil mental permanece en el inmovilismo; adherido, pegado al discurso pero también *al maestro*, no sale de un formulismo que lo asegura, porque se aferra a un "no-saber" que lo protege; volvemos a encontrar aquí la inhibición neurótica frente a la angustia de castración.

Para ilustrar estos principios, daré algunos ejemplos de dificultades de comprensión encontradas en el marco escolar. Veremos de qué manera todo aprendizaje escolar se apoya sobre un buen uso de la lengua, con lo que esto incluye de agilidad en su manejo.

En una clase de perfeccionamiento, se les pide a los niños que escriban una cifra *más grande* que 1910. Ciertos niños van a escribir un número, 250 por ejemplo, en caracteres más grandes. Estos niños dieron al término "más grande" el significado de una relación de escritura y no, como se había pedido, una relación de orden: más grande es comprendido en un sentido de caracter gráfico, porque parecería que el sentido de numeración no hubiese sido afianzado, la "palabra "número" que debía jugar el rol de "*point de capiton*" para dar su significado a la frase, no fue vinculada con "más grande". El niño persiste en entender "más grande" en el sentido que le es familiar, es decir, el tamaño. El significante "grande" no pudo liberarse de esta vinculación para aplicarse sobre la cadena de la numeración, no pudo movilizarse para ser reutilizado en otra asociación.

Esta actitud de incomprensión que puede ser calificada como de debilidad mental (dificultad para comprender, limitación de las facultades intelectuales) puede provenir de diferentes causas. Nosotros pensamos que, en ciertos niños, hubo un defecto de aprendizaje: el significante se fijó en un

sentido dado desde el comienzo debido a la pobreza de los intercambios verbales, esta carencia de aportes se convirtió luego en inercia intelectual.

Imaginemos lo que sucede en la mayoría de los casos. Muy temprano, los niños comprenden los significantes "grande" y "pequeño", todos los juegos llamados educativos hacen referencia a esto, pero permanezcamos más cerca de la vida cotidiana. Sabe, por ejemplo, que es más grande que su hermano menor y más pequeño que la hermana mayor. Vinculará muy pronto la noción de tamaño con la de la edad: él es más grande porque tiene 6 años y el hermano menor no tiene más que 3. Se interroga sobre las fechas de nacimiento en ocasión de los cumpleaños, con las fechas calcula la diferencia de edades en cifras. Este cuestionamiento es permanente en el niño que expresa espontáneamente el deseo de comprender lo que le concierne en un grado muy alto, su curiosidad no tiene límites, con la condición de que consiga respuestas para sus preguntas. Si bien la ausencia de ampliación del sentido, la fijeza del significado, son típicas de la debilidad mental, la estupidez ¿no es del mismo orden, cuando fija al sujeto en sus creencias (los *a priori)* o en comportamientos inmutables y repetitivos?

Daré otro ejemplo, siempre tomado en el marco escolar, que muestra hasta qué punto el adulto permanece en la ignorancia de las operaciones que realiza sin cesar al pasar los significantes de una cadena a otra. Este desconocimiento engendra muchos malos entendidos y debería hacer reflexionar a los pedagogos.

Cuando el maestro dice: "Para multiplicar por 10, agregar un cero", el término *agregar* no debe ser entendido en el sentido de la adición, sino que significa escribir al lado. En este caso tenemos la inversa del caso precedente, "agregar" no corresponde a la cifra sino a la representación gráfica. Para el niño, el sentido más general de la palabra "agregar" es el de sumar. Cuando uno "agrega" un hijo al número de hijos de una familia, la cifra aumenta. ¡Pero añadir un cero no lo agranda diez veces!

Es frecuente pensar que el aprendizaje del cálculo o de las matemáticas, por el hecho de utilizar signos y no significantes, escapa a la semántica. No es así.

Tomaremos otro ejemplo de *La Lección* de Ionesco, en la que el malentendido roza el absurdo. En la escena, el profesor trata de hacer comprender a la alumna el mecanismo de la sustracción: "¿Cuánto es cuatro menos tres?". La alumna no comprende, el profesor intenta otra cosa:

> PROFESOR — ¿Qué número es más grande, tres o cuatro?
> ALUMNA — Mmm... ¿tres o cuatro? ¿Cual es el más grande? ¿el más grande de tres o cuatro?; ¿en qué sentido el más grande?
> P. — Hay números más pequeños y otros más grandes. En los números más grandes hay más unidades que en los pequeños...
> A. — ¿...que en los pequeños números?
> P.— A menos que los pequeños tengan unidades más pequeñas. Si son muy pequeñas, es posible que haya más unidades en los números pequeños que en los grandes... si se trata de otras unidades...
> A.— En este caso ¿los números pequeños pueden ser más grandes que los números grandes?
> P. — Dejemos esto. Nos llevaría muy lejos: aprenda solamente que no existen solamente los números... están también los tamaños, las sumas, hay grupos, hay montones de cosas tales como las ciruelas, los vagones, los gansos, los pepinos, etc. Supongamos simplemente, para facilitar nuestro trabajo, que solamente tenemos números iguales, los más grandes serán aquellos que tengan más unidades iguales.
> A. — ¿El que tenga más será el más grande? Ah, ya comprendo profesor, usted identifica la calidad con la cantidad ...
> P. — ¿... cuántas unidades tiene usted entre tres y cuatro? ¿o entre cuatro y tres, si lo prefiere?
> A. — No hay ninguna unidad, señor profesor, entre tres y cuatro. Cuatro viene enseguida después de tres; ¡no hay absolutamente nada entre tres y cuatro!

Retomemos los elementos esenciales de este diálogo que nos habla largamente de las vinculaciones entre las trampas del lenguaje y las dificultades pedagógicas.

A. — ¿... en qué sentido el más grande?

En este caso la alumna hace la pregunta del sentido que el niño de la clase de perfeccionamiento no planteaba. La inteligencia humana corresponde al hecho de que el sujeto se plantee preguntas; la máquina, por su parte, no se interroga.

P — En los números más grandes hay más unidades que en los pequeños...
A. — ¿...que *en los números pequeños?*

Se siente acá una flotación en la alumna en cuanto al significado de "pequeño", que tiende a aislarse para ser vinculado nuevamente a la cuestión del número.

El profesor introduce entonces la noción de unidad sin haberla explicitado. Afirma desde el comienzo: "Es posible que haya más unidades en los números pequeños que en los grandes, se trata de otras unidades."

Aparece un nuevo significante, la unidad, que caracteriza al número. Este significante no había aparecido hasta ahora en ninguna cadena, no fue explicado, la alumna no sabe qué hacer con eso, no sabe utilizarlo. Lo deja de lado por el momento, lo que conduce en consecuencia a una reflexión absurda pero lógica: "Los números pequeños pueden ser más grandes que los grandes."

Este razonamiento se sostiene si se excluye la noción de unidad.

En el texto de Ionesco, hay un efecto de retorno sobre el profesor a quien la respuesta absurda del alumno desestabiliza. Se confunde, se pone a asociar de una manera compulsiva todo aquello que puede ser enumerado, inventario por lo menos surrealista. Luego vuelve al elemento de base, la unidad, pero la cuestión sigue siendo incomprensible, hasta tal punto su formulación es contradictoria: "No tenemos más que números iguales, los más grandes serán aquellos que tengan más unidades iguales." La alumna parece percibir algo extraño en este discurso, ella *inventa* una posibilidad: ¿se tratará de calidad o de cantidad?

La última parte del diálogo es característica de la dificultad del pasaje de un discurso al otro:

P. — ¿...cuántas unidades tiene usted entre tres y cuatro?
A. — ¡No hay absolutamente nada entre tres y cuatro!

En realidad la alumna responde a la pregunta "¿qué es lo que hay entre tres y cuatro?". Efectivamente no hay nada cuando el niño cuenta: 1, 2, 3, 4 ... Para que pueda responder 1 le hubiese hecho falta que la noción de unidad haya sido asimilada y que la alumna haya, a través de eso, captado el mecanismo de la adición y de la sustracción.

En *La Poétique de la rêverie*, Gaston Bachelard habla "del alma de la palabra". Esta expresión da cuenta perfectamente de lo que una palabra puede revelar para cada uno de carga emocional y de poder evocador. Daré acá un breve ejemplo.

Un significante puede permanecer fijado en una cadena sin poder desprenderse de ella porque es portador de una carga afectiva demasiado grande. La emoción, la angustia tienen un efecto de estupefacción que bloquea toda recuperación dialéctica. Hemos visto múltiples ilustraciones en los relatos de curas de niños. En este caso se trata de un niño de 5 años, presente en el transcurso de una conversación familiar donde se hablaba sobre la estatura de los miembros de la familia. En un momento se trató de la madre del niño, ausente en ese instante, a la que todos estaban de acuerdo en encontrar "pequeña". El niño manifestó su desacuerdo, visiblemente muy emocionado: "No, mamá no es pequeña", dijo. Aunque trataron de explicarle que se trataba de la estatura, de la altura de una persona, no quería escuchar nada y seguía llorando. Más adelante, hablando con él, comprendí que su pena provenía del sentido que él le daba a las palabras "pequeño" y "grande". Ser grande, para él, significaba ser adulto: "Cuando yo sea *grande* como papá..." decía. Ser pequeño significaba ser un niño; ¿acaso la hermana menor no era la hermana *pequeña?* Escuchar decir que su

mamá era pequeña equivalía a decir que seguía siendo una niña, lo que lo hería profundamente por razones que le eran personales.

Cargados de afectos, estos significantes habrían quedado bloqueados en su significación primitiva, "madre pequeña" equivalente a "madre niña", y no hubiesen podido movilizarse, liberarse para fijarse sobre otra cadena, la cadena de la numeración, por ejemplo (un número más grande o más pequeño).

Hemos evocado el significante "doble" que Damien no logra utilizar en su aproximación matemática, hasta tal punto los múltiples sentidos que abarca este significante engendraban en él la perplejidad.

Esta reflexión sobre las palabras señaladas por un "plus" emocional, nos conduce a interrogarnos sobre el impacto pulsional en las operaciones cognitivas.

La separación del objeto. Angustia y goce

Hemos comenzado por encarar el lugar del lenguaje en las operaciones cognitivas poniendo de relieve los dos registros: consciente (proceso secundario) e inconsciente (proceso primario). Debemos ahora articular las operaciones intelectuales con el ello o, más exactamente, con aquello que corresponde al goce (al objeto "a").

Puede parecer arbitrario separar estos dos aspectos, es muy frecuente que no se haga la distinción entre el "inconsciente" y el "ello", ya que el contenido inconsciente designa tanto las pulsiones y los deseos como las manifestaciones lingüísticas, lapsus, juegos de palabras, etc. El término de represión se aplica a menudo a los dos; se reprimen tanto las pulsiones como ciertas asociaciones significantes. No hemos dejado de subrayar su interdependencia, la expresión lin-

güística no puede ser neutra y la pulsión no es el instinto, sino que participa de la inscripción del sujeto en lo simbólico. Conservamos sin embargo esta distinción, porque toma en cuenta la naturaleza del ser humano, hecho de un cuerpo y un espíritu, psique o/y soma, lenguaje y cuerpo libidinal.

Respetamos en esto la orientación lacaniana que mantiene dos operaciones en la causalidad del sujeto, sujeto clivado, recordémoslo, no solamente por el significante (alienación) sino también por el objeto (separación). En este proceso de separación, el cuerpo está en primera fila.

En la construcción del sujeto, paralelamente al proceso de represión que ubica los dos órdenes del discurso, se realiza un trabajo de anulación del cuerpo. El cuerpo biológico, heredero del capital genético, no permanece como la pura realidad de un cuerpo-carne; se abre al mundo a través de sus orificios que son desde el origen puntos de mediación con el Otro: la boca, lugar de satisfacción de la necesidad oral, el orificio anal, lugar de los cuidados maternales, la hendidura de los párpados con el objeto mirada, por último la voz.

Otros objetos pueden tener esta función: la envoltura piel, por ejemplo, el tracto digestivo. Los objetos "a", esencialmente el seno, las heces, la mirada, la voz, son fragmentos del cuerpo que entran en resonancia con el Otro materno. Son objetos de placer compartidos por el niño y su madre. Esos objetos pierden, desde el primer instante de la vida, su carácter puramente biológico para inscribirse en una red de asociaciones. Esta red está constituida por múltiples elementos; existe asociación, por ejemplo, de un objeto con otro, de un objeto con el discurso. El niño sabe muy pronto que él no es la madre y que no la come. El objeto oral, con la satisfacción que aporta, está vinculado desde el comienzo con la imagen del rostro materno que el niño no deja de mirar durante la lactancia, al olor, al timbre de voz, a las palabras pronunciadas, al bienestar del transporte, etc. Mirada y voz son los objetos más "sutiles", que conducen más directamente a las estructuras simbólicas. El niño construye su cuerpo en esta red de relaciones, porque ese cuerpo que nos es dado,

debemos construirlo en lo *imaginario* y en lo *simbólico*, debemos habitarlo, y hacerlo en el bienestar. ¿Acaso la queja de los pacientes no se sitúa siempre alrededor del "*je suis mal dans ma peau*"?.* Se "tiene" un cuerpo, no se "es" un cuerpo, nos recuerda Lacan. El lactante (ése al que se alimenta) "es" un cuerpo; objeto "a" librado a la buena voluntad y al goce del Otro; a partir de esta situación pasiva debe construir su ser hasta el momento en el que él asumirá también la forma y la imagen frente al espejo, éste es la fuente del narcisismo. Tener un cuerpo es tener de él una representación imaginaria y simbólica, pero es también poder *gozarlo*, es haber construido un cuerpo libidinal. Esto no sucede hasta que el trabajo de anulación de lo real se ha cumplido, trabajo de anulación que equivale a la represión del significante. Los objetos "a" han perdido su carácter de real (operación de separación que no se realizará en la psicosis) para deslizarse en las construcciones en las que permanecen velados, tales como el *fantasma*, la *pulsión*, el *deseo*. Para que el sujeto se convierta en sujeto deseante en búsqueda del objeto agálmico sobre el cuerpo del otro, para que su propio cuerpo pueda convertirse en cuerpo de goce, debe salir de su crisálida, romper el lazo de pasividad que lo liga al Otro, conservando al mismo tiempo a su servicio los elementos almacenados en su relación con él, en especial los significantes amos y los objetos privilegiados de este Otro.

Hemos detectado el lugar del objeto oral en Damien y su evolución en el transcurso del análisis; el temor a ser devorado en Arthur como resto del impacto de la pulsión oral materna.

Thierry, por su parte, permanecía entrampado en el imperativo materno "debes hacer", y encontraba un goce masoquista en "hacerse" objeto desacreditado, objeto anal. En este caso, la cura permitió al niño emerger de esta posición de objeto marcado por el sello del goce del Otro y construir sus propios fantasmas a partir del objeto "a" materno, que él retoma por su cuenta e integra en estructu-

* Me siento mal dentro de mi pellejo. (N. de la T.)

ras cada vez más elaboradas. Thierry seguirá representando ese rol de objeto con respecto a su madre y sustentando sus vociferaciones con su pasividad: en este caso cada uno sirve para el goce del otro. Pero no permanecerá entero en esta forma de relación, apartará a este objeto para ponerlo a su servicio, de múltiples maneras: ante todo la inversión de la situación cuando hace del hermano menor el desecho de objeto a perseguir, y que llegará hasta la sublimación de este objeto en el deseo de "hacer" –fabricar máquinas– donde despierta su vocación de constructor.

Hemos visto a Damien, el anoréxico, alimentado hasta los 3 años a biberón, construir una fábrica de transformación de la leche. Recorrido ejemplar del objeto oral que, de estómago de enano, va a servir de material de base para una construcción arquitectónica.

El objeto "a" está siempre allí, como el "juego de sortija", dice Lacan, que corre en las organizaciones libidinales del sujeto. Recordemos que la pulsión le da la vuelta; en el fantasma, forma parte del argumento. En el ejemplo freudiano, "un niño es golpeado", el sujeto encuentra el goce en su identificación desde todos los lugares: es la mirada que ve esta escena, está en el sufrimiento masoquista del niño, está en el goce sádico del ejecutor, etc. Podemos evocar el fantasma trivial "un niño es comido". Podrá serlo con todas las salsas, como en los cuentos; esto irá desde una proximidad con lo real demasiado grande –el temor a ser devorado– hasta la problemática oral aprisionada en el deseo de devorar a su pareja a besos, por ejemplo.

A veces hay una larga distancia entre el objeto de la pulsión y el objeto causa del deseo, y el trayecto que va del uno al otro no es siempre fácil de determinar. El objeto oral, el seno por ejemplo, preso entre la *necesidad* y la *demanda* en el lactante, va a convertirse en ese objeto erótico, universalmente identificado como causa del *deseo* sexual. Este objeto "**a**" puede estar presente sin estarlo, manifestar su presencia a través de su propia ausencia. De esta manera, el objeto de la pulsión oral puede tanto ser el centro de conduc-

tas anoxéricas (comer la "nada") como de conductas bulímicas.

Esta característica de objeto "a", siempre allí pero escondido, disimulado bajo diferentes ropajes, es el que ha hecho decir a Freud que el inconsciente no conoce la contradicción. A la inversa del lenguaje, en el que lo verdadero y lo falso no pueden coexistir, el objeto escapa a este principio de contradicción, con él los contrarios se recubren uno al otro. *La negación es asunto solamente del discurso*, el objeto no puede ser negativizado.

Los accidentes en el recorrido de la construcción de ese cuerpo imaginario y libidinal van a provocar problemas tan diversos como la angustia del despedazamiento y de despersonalización, las enfermedades psicosomáticas, los problemas instrumentales (problemas de orientación en el espacio y en el tiempo), pero también los signos de la debilidad mental.

Esto es lo que plantea Lacan cuando dice: "Si el ser parlante se demuestra como condenado a la debilidad mental, es debido a lo imaginario. Esta noción, en efecto, no tiene otro punto de partida que la referencia al cuerpo y la suposición más simple que implica ese cuerpo es ésta: aquello que se representa para el ser parlante no es más que el reflejo de su organismo".

Cuando se produce una detención en el trabajo de separación del objeto y una ausencia de borramiento del cuerpo biológico, cuando ese cuerpo biológico no ha sido recuperado en las estructuras simbólicas, hay persistencia de imágenes corporales angustiantes. Debido a esto, habrá una suspensión concomitante del trabajo sobre la lengua, y en consecuencia debilidad mental. Otro pasaje de la obra de Ionesco nos servirá de ilustración a este respecto.

El Profesor continúa con su tentativa de hacer comprender a la alumna lo que es una resta.

> PROFESOR — Tomemos los ejemplos más simples. Si usted hubiese tenido dos narices y yo le hubiese arrancado una ¿cuántas le quedan ahora?
> ALUMNA — Ninguna.

P. — ¿Cómo ninguna?
A. — Claro, porque justamente es porque usted no me arrancó ninguna que yo tengo una ahora. Si usted me la hubiese arrancado, no la tendría más.
P. — Usted no comprendió mi ejemplo. Supongamos que usted no tiene más que una oreja...
A. — Bueno, ¿y entonces?
P. — Yo le agrego una; ¿cuántas tendrá ahora?
A. — Dos.
P. — Bueno, le agrego entonces una más. ¿Cuántas tendrá?
A. — Tres orejas.
P. — Yo quito una... le quedan... ¿cuántas orejas?
A. — Dos.
P. — Bueno, le quito una más. ¿Cuántas le quedan?
A. — Dos.
P. — No. Usted tiene dos, yo tomo una, yo le como una, ¿cuántas le quedan?
A. — Dos.
P. — Yo me como una ...una.
A. — Dos.
P. — Una.
A. — Dos.

La alumna soslaya la primera pregunta, porque se niega a comprender el enunciado siguiente: "tener dos narices, arrancar una"; ella no quiere saber nada con este arrancar y responde como si no pudiese ni siquiera ser sugerido. "Como usted no me arrancó ninguna yo tengo una ahora. Si usted la hubiese arrancado, no la tendría más." Entendemos claramente que la alumna intenta afirmar su integridad corporal, ella tiene siempre su nariz, su imagen del cuerpo permanece intacta.

Sucede los mismo con la oreja. La representación de orejas sobreagregadas no es traumática en sí; ella puede imaginársela; pero, en cuanto se trata de tocar la imagen del cuerpo, de arrancar una oreja, y comérsela por añadidura, la alumna bloquea todas las operaciones intelectuales, tanto de representación como de cálculo; la angustia de la mutilación provoca una suspensión total de las asociaciones. Ella se

adhiere a ese "dos", a sus "dos" orejas en una repetición que cae en la cantinela: uno, dos, uno, dos...

Tenemos acá los ejemplos de obnubilación que pueden desencadenar ciertas imágenes, imágenes que en este caso tocan a la representación del cuerpo. Estamos en el teatro del absurdo, pero, el sinsentido ¿no es acá una verdad revelada?

Lo que nos muestra este ejemplo, es que el número, que en apariencia es un signo alejado de todo impacto afectivo, puede encontrarse mezclado con imágenes que bloquean su manejo. En este caso, la suspensión de la comprensión se produce porque su utilización (sustracción) está asociada a imágenes de mutilación. Con frecuencia hemos evocado este tipo de dificultades en los fracasos escolares y adelantado la supresión de la inhibición, en el transcurso de una cura analítica, cuando el sujeto puede liberar los significantes aprisionados en los complejos afectivos. Recordemos el significado de "doble" contra el que chocaba Damien.

El temor de esos encuentros peligrosos incita a los educadores a dictar ciertas normas pedagógicas por lo menos discutibles. Muchas veces se recomienda, para el aprendizaje de las matemáticas, no tomar los ejemplos de la vida corriente con el objeto de evitar los choques con los complejos afectivos subyacentes. Los ejemplos utilizados más a menudo son, por lo tanto, anodinos: yo hago las compras con mamá, compro tres kilos de manzanas, etc. ¡y no demuestran una actitud tan sádica como la de Ionesco!

¿Es posible hacer una regla de esta abstención, cuando para la mayor parte de los niños las preguntas sobre los números pueden surgir a partir de las observaciones de la vida cotidiana y de los comentarios correspondientes?

Abrimos acá un paréntesis sobre la posición del profesor de esta obra. Hay ante todo una tentativa pedagógica, un poco tonta pero comprensible; luego, a medida que se acentúa la incomprensión de la alumna, la violencia aparece siempre del lado del maestro, que se siente en una situación de impotencia.

Podemos epilogar sobre las reacciones del maestro frente al alumno "cerrado" (la misma palabra habla de debilidad mental: encerrarse, detenerse). La agresividad que nace de esta impotencia puede tornarse culpabilidad, con las conductas de reparación que le siguen. Puede también conducir al maestro a la depresión. Ionesco empuja esta violencia hasta el asesinato. En general, el maestro encuentra soluciones menos extremas, aunque más no sea despachando cortésmente a los "atrasados" a las clases especiales para ellos...

Inhibición

¿Qué es la inhibición? Llegamos al corazón de la problemática que nos hemos propuesto explorar, la inhibición, mecanismo *princeps* de la que provienen la mayor parte de las conductas de fracaso. Quién no conoció, por lo menos una vez en la vida, ese velo negro que se abate sobre su espíritu en el momento de pasar a la acción o de responder a una pregunta embarazosa. Esta es, por ejemplo, la angustia frente a la página en blanco que conoce el candidato en un examen o el escritor frenado en su inspiración. Este fenómenos de suspensión pocas veces es tan espectacular se manifiesta en formas más veladas en los comportamientos que hemos descripto. Puede sobrevenir en diversas circunstancias y aplicarse a diversas funciones. Freud habla de la inhibición de la función alimenticia (anorexia), de la función motriz (parálisis), de la función sexual (ciertas impotencias). La que nos ocupa aquí es la *inhibición de la función intelectual*. En todos estos casos, el mecanismo sigue siendo el mismo. En cuanto a las *causas*, Freud distingue tres:

evitar el conflicto con el ello,
el autocastigo (superyó),
la patología del duelo.

En la inhibición intelectual, debemos referirnos esencialmente a las dos primeras causas, aquellas en las que intervienen el ello y el superyó.

Hemos hablado largamente de la inhibición considerada en las identificaciones que se refieren al yo (yo-ideal, ideal-del-yo) así como de la culpabilidad edípica en la que está implicado el superyó. En este caso, la inhibición no aparece en primera fila, se mantiene oculta en el desarrollo de un síntoma particular e inclusive de la neurosis (histeria, neurosis obsesiva, por ejemplo). Hemos subrayado los múltiples componentes que entran en juego en la constitución del síntoma: pulsionales, edípicos, sociales, culturales, etc., en los que el síntoma representa la verdad del sujeto. En esto se basa la resistencia al cambio que el analizante manifiesta en la cura, "reacción terapéutica negativa" de la que Freud se sorprendía, y le llevó bastante tiempo llegar a comprender hasta qué punto el sujeto amaba su sufrimiento neurótico. En el niño, la organización neurótica no está todavía definitivamente fijada, sigue siendo móvil y lábil, lo que permite al análisis mayores posibilidades de acción.

¿Es posible ir más lejos en la comprensión del mecanismo de la inhibición? ¿En qué consiste este fenómeno de suspensión aplicado al "pensar" y al "hacer"?

Podemos comparar el no de la inhibición y el no de la negación. Pero, no nos equivoquemos, no son la misma cosa. En la negación, el sujeto *dice* algo de su inconsciente al negativizarlo. Recordemos el ejemplo freudiano del "no es mi madre", mientras que el contexto permite afirmar que se trata efectivamente de la madre. En la inhibición, el sujeto revela algo de su verdad a través de un no que es un no de rechazo, no es más el no encerrado en el discurso, es un *acto*: la suspensión del pensamiento es un acto del mismo tipo que la suspensión del hacer (anorexia, parálisis). *La negación es una revelación del inconsciente encerrado en la cadena significante; la inhibición es un acto que se ubica más bien del lado del objeto.*

Un acto no es una acción. La acción está ligada a la voluntad, a un actuar no significativo. El acto, por su parte, revela el inconsciente: "Hablamos de acto, dice Lacan, cuando la acción tiene el carácter de una manifestación significante" (seminario del 25 de junio de 1963, inédito). Freud vincula desde el origen el acto con la repetición. Si tomamos la *acción* de comer, yo diría que comer se convierte en el *acto* de nutrirse, que este acto se sitúa sobre la vertiente del "plus" de la bulimia o de la "nada" de la anorexia. Descubrimos acá sus lazos con el objeto "a", en este caso el objeto oral. Este objeto no puede negativizarse, es desde el origen el objeto perdido, el objeto faltante, el udido, borrado, pero eternamente presente en la economía libidinal del sujeto.

En su relación inmediata con el objeto, el acto encarna la división del sujeto; en ésto escapa a la palabra; estamos acá en la segunda causalidad del sujeto, aquélla que se vincula con la separación.

En la inhibición intelectual, hay una suspensión; "no puedo comprender", dice el sujeto; la repetición de esta suspensión es lo que constituye el síntoma. El psicoanálisis permite que este acto sea retomado en los desfiladeros del significante y que algo del goce que deriva de él pueda convertirse en movilizable.

El goce

El goce es un concepto que Lacan elaboró en los años sesenta, con el objeto de determinar mejor toda una zona de la práctica analítica que Freud había puesto en evidencia. Muy pronto Freud pudo determinar que algunos de sus pacientes no querían renunciar a sus síntomas: rechazaban en realidad esa curación que reclamaban a grito pelado. Para él, era necesario "*vencer las resistencias*" al análisis. Las primeras generaciones de analistas, confiadas en el poder de esta

nueva práctica no vacilaban en asestar al paciente interpretaciones que lo menos que podemos llamar es salvajes. Freud, por su parte, seguía hablando de *"reacción terapéutica negativa"*; se había dado cuenta de que los pacientes amaban su neurosis y su delirio más que a sí mismos. Ampliando esta reflexión, llegó a escribir ese texto fundamental, *Más allá del principio de placer* en el que actualizaba la *"compulsión de la repetición"*. El sujeto repite a lo largo de su vida algo que no siempre reconoce como suyo, que incluso aborrece. Este "más allá del principio de placer", Lacan lo llamará "goce".

La vida nos pone sin cesar bajo los ojos estos procesos de repetición que con frecuencia no sabemos ver, tan insensatos pueden parecer: es esa joven que, nacida en la prisión, parirá en la misma prisión una niña cuyo destino ya prevé. Son esas elecciones amorosas sucesivas, siempre catastróficas, a pesar de las promesas que uno se haya hecho. El goce es aquello que busca el sujeto más allá de los objetos codiciados, en conductas repetitivas: puede ser tanto el sufrimiento como la muerte.

Lacan nos dará una visión deslumbrante de lo que puede ser el mito del goce absoluto a través del concepto de la Cosa, *das Ding*, en su seminario de 1959-1960 (*Le Séminaire*, libro VII: *L'étique de la psychanalyse)*. Nos permite entrever en qué consistiría este goce que se mantiene más acá de las palabras (fuera del significado), más acá de la represión, que es "extraño al yo aun permaneciendo en el corazón del yo".

Para hacer que esta "Cosa" sea operativa en análisis, él elabora el concepto de objeto "a", del que hace el eje de la construcción del sujeto (la separación); ese objeto perdido para siempre, pero que fija sus raíces en el cuerpo y se mantiene en el centro del ser, ese objeto soporte de un goce que se sustrae sin cesar pero hacia el que el sujeto permanece en una eterna búsqueda. Este goce, cercano a la pulsión de muerte, deberá ser domesticado por el sujeto, plegarse de esta manera a las reglas del placer y del deseo, así como a las prohibiciones de la Ley. Deberá aceptar un cierto renunciamiento a la pulsión en la que el objeto se presenta en su

forma más cruda y más destructiva. El goce pasará a lo dicho, es el goce de la palabra, goce fálico, dice Lacan. El sujeto accederá entonces a un goce que tiende a descifrarse; es el del "decir bien" que fundamenta la ética del psicoanálisis. Todo, en este libro, es la ilustración de ese recorrido.

Inhibición y angustia

Antes de llegar a la articulación entre lo pulsional y la inhibición, deberemos pasar por la angustia. Freud nos da las claves del mecanismo de la inhibición en su obra *Inhibición, síntoma y angustia*. No volveremos sobre el síntoma, metáfora del sujeto; limitémonos a la inhibición y a su vinculación con la angustia. Freud nos dice que "la inhibición está relacionada con la angustia" y, a propósito del pequeño Hans, en el mismo texto, agrega que "la inhibición es una limitación que el yo se impone para no despertar la angustia [...], siendo la angustia un dispositivo puesto en marcha por el yo frente a una situación de peligro". Al concluir este escrito, Freud volverá sobre la angustia, que diferencia del miedo en que es una "señal de alarma frente a un peligro *desconocido*, peligro neurótico, pulsional", afirma.

En su seminario inédito sobre la angustia (1962-1963), Lacan nos da las claves complementarias para la captación de este concepto. No cesó de puntualizar a lo largo de ese año que la angustia "no carece de objeto", intentando con esto hacernos entender que el objeto "a" estaba siempre presente en el surgimiento de la angustia, pero un objeto que no pudo separarse y penetrar en los circuitos simbólicos. "La angustia es la señal de la forma irreductible sobre la cual lo real se presenta en la experiencia", dice. Ahora bien, este real es lo "expulsado del sentido". Cuando el objeto "a" conserva su connotación de real, cuando no pudo ser metabolizado en estructuras significantes, despierta la angustia: "Sólo la

noción de lo real, cuya función es aquella de la que parto para oponerle la del significante, nos permite decir que este algo (*etwas)* frente a lo cual la angustia opera como señal es del orden de lo irreductible de ese real." Esto es lo que conoce el psicótico en el horror del funcionamiento de un cuerpo-carne tal como pudo vivirlo Antonin Artaud, por ejemplo; en el terror de la desintegración o del fin del mundo, en sus angustias de despersonalización. Para él, el objeto conserva todo su peso real, de crudeza, de obscenidad, ninguna cadena significante pudo injertarse en él, le falta el sentido. Esta es toda la problemática de la forclusión del objeto en la psicosis (que abordaremos en el último capítulo). La angustia aparece cuando este objeto, que debería haberse "perdido en cuanto a lo real", dice Lacan, no se aparta, no es ni borrado ni eludido. En esta zona, la angustia y el goce están cerca. Constituye, en el peor de los casos, ese goce desplazado del psicótico, goce que no pudo ser civilizado por el Nombre del Padre y no obedece a la ley del deseo. Ahora bien, si hay alguna estructura en la cual el objeto "a" permanece lo más cerca posible de esta connotación de lo real, lo más cerca posible del cuerpo, se trata de la pulsión.

La pulsión

Debemos recordar aquello que no hemos dejado de destacar en las inhibiciones de los niños, es decir, que la angustia será más grande en él cuando permanezca identificado al objeto "a" de la pulsión del Otro (materno, en particular). La demanda de este otro, con el dominio directo de ese cuerpo que el niño cree dedicado a la satisfacción de este Otro, despierta en él temores de anulación. Lacan evoca a este propósito el vampirismo de la pulsión oral y las visiones de las pesadillas en las que el sujeto es aplastado por ese Otro, del que no sabe qué objeto representa para él. En estos casos, el niño no puede hacer otra cosa que anular el deseo propio, se hace el muerto para sobrevivir. La angustia representó su

rol de señal de peligro y hace intervenir a la inhibición. La angustia y la inhibición están, en consecuencia, en relación directa con un objeto "a" que falla en su borramiento de lo real, cuya separación se hace mal. Tenemos acá efectivamente una vicisitud en la construcción del sujeto en su división primordial.

Relación entre las pulsiones y la inhibición intelectual

Habíamos evocado el anhelo de aprender, el deseo de comprender. Freud, por su parte, habla en estos casos de *pulsión*, la pulsión epistemofílica. ¿De qué está hecho el objeto de esta pulsión, en qué consiste este objeto, el "saber", que es el punto de partida de todo emprendimiento del conocimiento? Ya hemos visto su vinculación con la pulsión de vida. Hasta el presente hemos utilizado el término "saber" en el sentido general de "conocimiento". Este término, en análisis, designa también ese saber "que no se sabe", el saber inconsciente. Hemos intentado determinar su naturaleza intrínseca, explorando su dimensión lingüística y su relación con el objeto "a". Este es el saber que el sujeto atribuye a su analista cuando hace una demanda de análisis, este es el motor de la transferencia. Lacan habla en términos muy profundos de este saber del que ignoramos todo: "Un saber, dice, que no incluye el menor conocimiento, en el sentido de que está inscripto en el discurso, del que –como el esclavo-mensajero de las antiguas costumbres, el sujeto que llevaba oculto en su cabellera el codicilo que lo condenaba a muerte– no conoce ni el sentido ni el texto, ni en qué idioma está escrito, ni inclusive que lo han tatuado en su cráneo afeitado mientras dormía" (*Écrits*, p. 803).

Para conocer el objeto de la pulsión epistemofílica, no hay mas que escuchar hablar a los niños. No es el "¿quién soy?",

–que perseguirá al sujeto toda su vida–, sino que es el "¿de dónde vengo?, ¿quién me hizo? ¿por qué uno muere?". Estas preguntas metafísicas sorprenden mucho al adulto que vuelve a descubrir la imposibilidad de ofrecerle una respuesta. Estas preguntas apuntan al ser del sujeto: ¿en qué consisten el cuerpo, los orígenes, el sexo, la muerte?

Freud identificaba el deseo de saber a la búsqueda de un saber sexual. En los *Tres ensayos sobre la teoría de la sexualidad* dice lo siguiente: "El niño se aferra a los problemas sexuales con una intensidad imprevisible e inclusive se puede decir que son éstos los problemas que despiertan su inteligencia." Podemos ampliar lo que Freud llama "curiosidad sexual" a todo lo que concierne a los orígenes, pero también al deseo y al goce. Este saber sexual a descubrir se nutre de la problemática edípica, en particular de todo aquello que se relaciona con la escena primitiva. ¿Qué quiere la madre? ¿Cómo apropiarse del saber del padre? ¿Cómo escapar a la castración? ..., otras tantas preguntas en suspenso. En cuanto al gusto por aprender, el niño descubrirá qué lugar ocupa en la economía libidinal de sus ascendientes: ¿qué interés tienen ellos por el saber?, ¿qué sucede con el amor a los libros? Sabemos perfectamente que es el objeto deseado por el otro el que se hace deseable. El niño muy pequeño trata de apoderarse de la lapicera con la que su madre escribe, el libro que ella lee y no algún otro. Esta es la forma en la que el maestro puede dar nacimiento al amor al saber, cuando él mismo conoció esta pasión.

¿De qué orden es la satisfacción pulsional en el caso de la pulsión epistemofílica?

El saber, en sí mismo, no es un objeto pulsional propiamente hablando. Freud lo subraya en los *Tres ensayos*: "La pulsión de saber no puede contarse entre los componentes elemen-

tales de la vida afectiva y no es posible hacerla depender exclusivamente de la sexualidad. Su actividad corresponde, por una parte a la sublimación de la necesidad de dominio, y por otra utiliza como energía el deseo de ver." En consecuencia, Freud ve en esta pulsión la sublimación de la analidad y de lo escópico.

Al término de pulsión preferimos el de deseo, ya que la pulsión está más directamente ligada al cuerpo, mientras que con el deseo ya estamos en estructuras más elaboradas, en las que el objeto "a" se convierte en un objeto sublimado. Sin embargo, todo deseo de saber, así como las interdicciones que se refieren al mismo, se origina en las pulsiones fundamentales. En sus raíces encontramos todos los objetos "a": oral, anal, escópico, voz.

Las metáforas de esos objetos son las que seguimos en el "cursus" del sujeto (pasar del "a" al -φ de la castración, se dice). Para señalar las formas de metabolización de este objeto, Lacan adelantó ante todo las categorías de la necesidad, de la demanda y del deseo. De la necesidad al deseo o de la pulsión al deseo pasando por el fantasma, hay una desaparición progresiva de la realidad del objeto, se podría decir una sublimación. Mientras que la pulsión permanece muy cerca del goce del cuerpo, el fantasma incluye el objeto "a" en las estructuras del lenguaje, de donde proviene la fórmula lacaniana del fantasma $ ◊ a). En cuanto al deseo, si bien el objeto sigue siendo la causa de su surgimiento, no puede por sí solo dar cuenta de él, hasta tal punto está encerrado en las estructuras simbólicas y atado a la ley. En todos estos casos, hay un anudamiento de lo Real, lo Simbólico y lo Imaginario, con una preeminencia en cada categoría: más realidad hay en la pulsión, más imaginario en el fantasma, más simbolismo en el deseo.

En la cura, es posible despejar cuál es el objeto que está en el origen del deseo de saber; permanecerá como nuestra guía entre las complicaciones inextricables de las construcciones secundarias edificadas a partir de él.

El objeto oral

La pulsión oral está presente en la bulimia del devorador de libros, siempre se subrayó la vinculación entre el comer y el aprender. Puede suceder que el niño no logre dar libre curso a su avidez por saber, identificada de una manera demasiado intensa al objeto oral del Otro. Puede también sentirse culpabilizado por la violencia misma de su propia pulsión devoradora (llenarse del otro, comer el pene del padre, por ejemplo) que puede detener cualquier esbozo de sublimación.

El caso de Pierrot va a ilustrar algunas de las propuestas que acabamos de adelantar. Retomaremos luego el estudio de otros elementos pulsionales implicados en la inhibición intelectual.

Pierrot

Para comprender mejor en qué consiste este trabajo de separación del objeto, referiré la historia de un muchachito, Pierrot. Veremos cómo un niño se encuentra encerrado en la pulsión oral de la madre y cómo puede responder a ella: en este caso, será mediante una anorexia y una inhibición de la palabra en tanto que actividad ligada a la zona bucal. En la cura, lo veremos salir de su identificación con el objeto "a" oral, objeto portador de una angustia masiva en la madre; asistiremos a una inversión de la pulsión, morder, comer, en lugar de ser él mismo el devorado; por último, lo veremos elaborar los fantasmas a medida que se libera la palabra.

A fines del jardín de infantes, Pierrot hablaba una especie de jerigonza que solamente su madre comprendía. La escuela propuso una reeducación del lenguaje. Pero lo que inquietaba a la madre no era solamente este retardo en el lenguaje,

sino el rechazo alimenticio masivo que la sumía en una angustia indescriptible; temía que el niño muriera de desnutrición. Sucedía, en efecto, que Pierrot permanecía sin comer dos o tres días. Esos temores parecían sin embargo poco justificados cuando uno veía al niño; Pierrot era un muchachito gordezuelo que, al decir del pediatra, sobrepasaba el peso medio de los niños de su edad. El pediatra propuso el análisis; era una manera de matar dos pájaros de un tiro, pensó la madre, curar al mismo tiempo el atraso en la palabra y los problemas alimenticios, porque la Sra. P. conocía el psicoanálisis por haberle sacado una "tajada" en el pasado y por haberle sacado provecho.

Me enteré de que Pierrot fue el único hijo que ella había deseado de verdad, el menor de los hermanos. Su nacimiento había reavivado acontecimientos muy dolorosos, en particular un niño que había nacido con una enfermedad metabólica. La Sra. P. había conocido embarazos difíciles: durante los nueve meses presentó una grave anorexia y vómitos incontenibles que provocaron una desnutrición con tratamiento hospitalario. Este estado había puesto en peligro la vida de la madre y la del niño. Pierrot, un niño muy vital, había despertado en su madre las angustias de muerte ligadas a la oralidad; el objeto oral era en este caso de naturaleza mortífera por razones que no hemos aclarado.

En cada una de las sesiones la Sra. P. me informaba de los dramas de la semana: rechazo a comer en la comida familiar, el mismo rechazo en el comedor escolar, lo que perturbaba al personal. Durante este relato que ella desarrollaba en un tono patético, Pierrot se sentaba a mis pies. Después de algunos minutos se levantaba, empujaba a su madre hacia la sala de espera; volvía enseguida para tomarme de la mano y conducirme a la sala de los juegos. Al comienzo no me hablaba, pero me significaba aquello que yo debía hacer. Yo modelaba en forma rústica algunos personajes preguntándole que eso lo que podrían hacer; comprendí con rapidez que para el allí había un perro. Comenzó entonces a fabricar con aplicación un chorizo de pasta de modelar que adelgazaba

cada vez más, lo fijaba entonces al cuello del perro y ajustaba el todo a la mesa, a un árbol o a la cucha. Pronunció con claridad la palabra "correa"; comprendí algo así como "estoy haciendo su correa"; sobre todo no había que olvidarse de atarlo.

Pasaron muchas cosas alrededor de la relación amo-perro. Cuando era mi turno de jugar al perro, yo manifestaba "estar hasta la coronilla" de permanecer atada pero, en cuanto yo rompía el lazo, Pierrot era presa del pánico, volvía a agarrar al perro y lo conducía a toda velocidad a su cucha. Cuando él representaba al perro y yo al amo, yo le daba la orden de comer arvejas, se lo pedía en todos los tonos: autoritario, suplicante, desventurado, comunicándole el miedo que yo tenía de que se muriese de hambre. Pierrot adoraba esta última interpretación que me hacía repetir, se reía mucho de mi aspecto triste en ese momento. Siempre se negaba a comer, haciendo que no con la cabeza.

Ese perro era realmente imprevisible. Pierrot lo convirtió en un animal bulímico que se comía las arvejas incluyendo al plato, luego el contenido del refrigerador. Esa porquería de perro empezó entonces a morder las pantorrillas de los que pasaban por su puerta. Luego se transformó en lobo devorador de niños.

Pierrot se puso a hablar con gran rapidez, la urgencia de la narración lo empujaba a expresarse: es cierto que desde hacía largo tiempo había adquirido el lenguaje aunque no lo hablara.

Después de un tiempo comprendí el significado de la palabra "correa", era la palabra que pronunciaba el padre en las comidas cuando la madre quería obligarlo a comer: "Deja *(laisse)* tranquilo al niño", le decía a su mujer. La correa *(laisse)* del perro representaba entonces al mismo tiempo la ligazón con la madre, peligrosa pero necesaria, y la interdicción planteada por el padre. A comienzos de la cura, cualquier ruptura del "lazo" provocaba en él un estado de angustia, era necesario restablecer el vínculo con urgencia. El "lazo" representaba al mismo tiempo el objeto y el signi-

ficante que resumía en sí mismo la ambivalencia de la situación: no perder a su madre al mismo tiempo que la dejaba. Pierrot logró concretar esta separación de ella y del objeto oral mortífero en la tranquila seguridad de la situación transferencial, a través de puestas en escena cada vez más elaboradas. Comprendí también que las arvejas (*petit pois* = pequeño peso) se referenciaban con su "pequeño peso" al nacer –debido a un parto prematuro– que lo designaba desde entonces a los ojos de su madre como un niño frágil. A comienzos de la cura, era evidente que su anorexia era un rechazo obstinado a alimentarse, con el objeto de protegerse de una madre que quería atiborrarlo con un objeto oral tan malo que ella misma lo había rechazado, con riesgo de rozar la muerte y de conducir a ella a su hijo. En ocasiones Pierrot se ponía a gritar y a vomitar cuando ella se le acercaba, la mantenía físicamente a distancia. Inclusive, ella me había preguntado si yo no pensaba que era su olor el que molestaba al niño. En realidad, yo pienso que él se sentía encerrado en esa angustia de muerte que esta madre asociaba al objeto oral.

Desde las primeras sesiones, el perro no se pudo liberar de su correa, estaba congelado, fijado en la pasividad, con la boca cosida. No puede ni hablar ni comer, solamente hacer no con la cabeza ante la incitación a alimentarse. En un primer momento asistimos a la "inversión de la pulsión en su contrario", como dice Freud, el perro se convierte en bulímico, luego se libera la palabra. Vemos que el objeto oral progresivamente se separa, se desprende, para entrar en la composición de múltiples escenarios fantasmáticos.

Este objeto pierde poco a poco su carácter de real angustiante: Pierrot puede reír cuando la situación de devoración es evocada, no será comido, no estará muerto "de verdad", puede imaginar al lobo que devora al niño, al perro mordiendo al amo; el objeto ha perdido su carácter de puro real, se disolvió en el aparato del lenguaje conservando su potencia de goce.

Pierrot, niño mudo y poco sociable en clase, se transformó

en alguien alegre a más no poder en las sesiones. Una vez cerrada la puerta, se precipitaba sobre la pasta para retomar la historia en el punto en el que la había dejado la semana precedente. Le ocurría llegar a rodar por tierra de risa, cuando el perro inventaba alguna nueva bufonada. La madre que escuchaba, a través de las paredes, la risa de su hijo, estaba muy intrigada y se preguntaba cuáles serían las historias que yo podía contarle para divertirse hasta ese punto. Hubiera estado muy sorprendida si hubiese sabido que era el mismo Pierrot el que contaba esas historias divertidas. A ella, él no le decía nada.

El análisis se detuvo el día que Pierrot ya tuvo bastante con sus historias del perro; había pasado a la escuela grande y le apasionaban otras cosas. La Sra. P. continuaba quejándose de la falta de apetito de su hijo. El pediatra le dio a entender, un poco brutalmente, que no quería volver a oír hablar de esta historia, que el niño marchaba bien, que era ella la que tenía que hacerse curar. Yo misma me negaba a ver a Pierrot ante el solo pedido de la madre; sabía que todo marchaba bien y que él no tenía deseos de volver. Aconsejé a la Sra. P. retomar un análisis, que es lo que hizo con beneficio para todos.

Algunos se sorprenderán de la buena salud de este niño llamado "anoréxico"; efectivamente, éste era un punto que dejaba perplejos a todos los testigos de esta historia. Yo comprendí poco a poco que Pierrot se las arreglaba siempre para satisfacer su apetito, algunas tortas por aquí, algunos dulces por allá, algunos alimentos esenciales cuando su madre le daba la espalda. Era en ella donde había una distorsión en la evaluación de sus necesidades alimenticias, las suyas (su anorexia) y la de su hijo, que ella tenía tendencia a atiborrar. En realidad Pierrot no había fabricado una verdadera anorexia; su inhibición, su rechazo seguían siendo la respuesta directa al síntoma materno. Descubrimos en él el miedo y el retraimiento antes que se hubiesen estructurado en neurosis; por esta razón el trabajo se encaminó rápidamente y permitió el desprendimiento del objeto

oral y su separación de la realidad angustiante en la que permanecía fijado.

El discurso de la Sra. P., mujer inteligente y cultivada, era difícilmente soportable; era esto lo que debía sentir Pierrot cuando me conducía a la habitación vecina después de haberla escuchado unos minutos. Esta queja obstinada, repetitiva, tenía algo de macizo, de pesado, de oprimente. Este discurso dejaba entender que el niño permanecía totalmente implicado en su problemática pulsional oral; el objeto oral era, en ella, odiado, vomitado, hasta el extremo encuentro con la muerte, la suya, pero también la del niño que crecía en ella.

Pierrot se protegía tanto como podía contra esta angustia de muerte que retornaba bajo la forma "come, no te mueras". El estaba sostenido frente a esto por sus hermanos mayores, personajes tutelares, y por su padre. A partir de esta situación, había construido un fantasma que yo podría enunciar aproximadamente en estos términos: *"laisser l'enfant-chien avec sa laisse"* (dejar al niño-perro con su correa).

Descubrimos acá la estructura del fantasma $\$ \lozenge a$. El objeto oral está allí escondido en la animalidad del perro, y en la relación de devoración amo-perro. La cadena significante está allí con el equívoco del significante *"laisse"* que representa al mismo tiempo el lazo y la ruptura; en el *"laisser"* está toda la ambigüedad del abandono, *"laissons-le"*, y del *"laisse-le"* protector y separador dirigido a la madre (dejémoslo y déjalo).

Al comienzo de la cura Pierrot, identificado con el objeto oral de la madre, ponía todas sus energías para protegerse contra la angustia a través de conductas de inhibición: inhibición de comer, inhibición de hablar. Luego, a medida que se desarrollaba la cura, el objeto perdía su carácter angustiante y se desvanecía en escenarios fantasmáticos. Gracias a la transferencia, el objeto pudo recuperar su potencial de goce.

Los juegos que el niño elabora durante la cura le permiten

ese desprendimiento del objeto, trabajo de separación del que habla Lacan. El Otro de la transferencia es un Otro no implicado en la pulsión. En la cura, el niño se aventura a explorar progresivamente el contenido de sus fantasmas. Ciertos niños temen hablar de ellos en el comienzo, hasta tal punto mezclan lo real y lo imaginario. Un niño que tenía la idea de matar a su hermano menor me decía: "Yo no quiero hablar de eso porque no sé si no va a convertirse en verdad."

No conocemos el destino de ese objeto oral para Pierrot. Yo creo que devorará los libros y la vida a manos llenas. Era un pequeño lobo arisco pero lleno de humor cuando dejó de venir a verme.

El objeto escópico

La pulsión escópica, el deseo de ver se relaciona directamente con el deseo de saber, tal como lo señalaba Freud cuando intentaba descubrir el misterio de la curiosidad intelectual y de la creación en la obra de Leonardo da Vinci. El joven Arthur no podía ni ver ni saber, su mirada era desviada por la mirada terrible de su madre que lo hacía desaparecer... aturdido, aplastado, absorbido. Encontrará progresivamente una mirada directa, al haber dejado de estar sus ojos ocultos detrás de vidrios opacos, y logrado dirigir ambos en la misma dirección. La posibilidad de comprender y de triunfar aparecerá al mismo tiempo.

La pulsión anal

La actividad intelectual deriva en línea recta del erotismo anal. Melanie Klein insistió acerca del sadismo que estaría

en la fuente de la necesidad de conocer, con sus fantasmas de penetración, de destrucción del interior del cuerpo materno.

Apoderarse, conservar, rechazar, manipular, son los componentes de la pulsión anal que pueden transponerse con facilidad al campo intelectual. Esto aparece con toda naturalidad en el niño cuyas primeras actividades cognitivas se hacen a través de los juegos de manipulación. Recordemos dos rasgos de las neurosis obsesivas en la que la analidad es determinante: la erotización del pensamiento y la necesidad de dominio.

El dominio es un elemento importante en la estructuración del sujeto. No hay más que observar el placer que manifiesta el niño en la adquisición del dominio de su cuerpo, de sus objetos, del lenguaje, del mundo que lo rodea; con esto reconforta su narcisismo. Sin embargo, una investidura demasiado grande, con un deseo sádico de dominación, puede arrastrar culpabilidad e inhibición secundaria.

El falo imaginario

La investidura intelectual no puede permanecer extraña a la sexualidad; el saber ocupa entonces el lugar de falo imaginario. En el adolescente, la actividad intelectual toma a veces una apariencia casi masturbatoria. Freud destacó que "el trabajo intelectual podría estar acompañado por una excitación sexual conexa." No pasaremos revista a todos los fantasmas que corresponden a la escritura: la página virgen, la tinta de la lapicera que adquiere el sentido de una eyaculación... En el adolescente, la fase fálica se articula con la problemática edípica. El trabajo intelectual, el éxito escolar están asociados a los ideales paternos, con su cortejo de identificaciones o su rechazo a las identificaciones.

La pasión de saber

El deseo de saber puede convertirse en una pasión, es la pasión del sabio. En el seminario *L'éthique de la psychanalyse,* Lacan dice lo siguiente: "El deseo del hombre se ha refugiado simplemente en la pasión más sutil pero también la más ciega, como lo demuestra la historia de Edipo, la pasión de saber." Esta pasión puede llegar a obliterar todo lo que se refiera al inconsciente porque, a los ojos del sabio, la ciencia que corresponde a la realidad sería susceptible de decir la verdad sobre la verdad; se hace entonces desubjetivizada, desencarnada y tiende a anular la división del sujeto. Lacan compara este rechazo al inconsciente con la forclusión psicótica. Algo así como un fantasma omnipotente que desdeñaría la castración y que es perceptible inclusive en las ciencias humanísticas. Un autor tan eminente como Jean-Pierre Changeux no vacila en invocar a un hombre hecho esencialmente de neuronas y en imaginar una máquina que lo igualara. Citamos algunos comentarios intercambiados entre este sabio y su colega de la Academia de Ciencias, Alain Connes (*Matière à pensée*):

> A.C.: —El cerebro se comporta como una máquina evolutiva [...] El mecanismo que permite apreciar si la función de evaluación es apropiada para el objetivo supone la afectividad [...que] no puede medirse por el placer o el displacer que engendra.
>
> J.-P. C.: —Es posible imaginar una máquina en la que el placer se mida con una dimensión variable [...] una especie de máquina que optimice.
>
> A.C.: —¿Cómo inculcarle la voluntad de ganar? Será necesario que al finalizar el juego, si pierde, sienta dolor [...] Si la máquina sufriera cada vez que pierde nosotros habremos ganado [...], habremos encontrado la función de evaluación.
>
> J.-P. C.: —Creo que esto sólo será posible después de un número apreciable de experiencias...

Recordemos que, cualquiera sea la organización bajo la cual se esconde, el objeto "a" está siempre presente, con su carga de goce y de sufrimiento, de placer y de displacer. J.–P. Changeux trata de no tomar en consideración esta dimensión subjetiva y conduce a la angustia y al goce a una percepción, placer o dolor, que espera insuflar en la máquina. ¿Estamos tan cerca del objetivo, o en algún mito a la Frankenstein, para que J.-P. Changeux pueda afirmar: "Bastaría que la máquina tenga un poco de memoria, que «comprenda» lo que es necesario hacer para alcanzar su objetivo y, luego, que desarrolle las estrategias requeridas"?

¿De qué naturaleza es la satisfacción que aporta el saber?

Hay una *escala de valores* en el goce que aporta el saber. El objeto de referencia está acá muy lejos del objeto corporal de la pulsión. En el juego del niño, el placer surge de las realizaciones manuales próximas a la analidad por el dominio que requieren. Esta actividad está en general asociada a una producción fantasmática muy rica; aun solo el niño se cuenta historias al jugar. La adquisición del saber *escolar* no produce esta satisfacción inmediata, puede ser francamente aburrida. En este caso, el saber se convierte en un objeto sublimado, y el goce es desplazado, entra en relación con las estructuras simbólicas complejas. El niño debe ser capaz de aceptar la frustración (¡posiblemente es esto lo que se llama su madurez!), debe *diferir* su satisfacción y proyectarse hacia el porvenir. El saber y el éxito escolar pueden ser un "hacer-valer" (valorización) para él, pero, más auténticamente, entran en la constitución del narcisismo; sabemos que el narcisismo es un componente primordial del ser y está en estrecha relación con las estructuras del yo. Cuando existe una perturbación en las metamorfosis del objeto, el sujeto se encuentra con la angustia, la inhibición, y a veces fabrica un síntoma. La inhibición puede no hacerse síntoma; el síntoma existe cuando los problemas se organizan y el sujeto los reconoce como propios. La inhibición y el síntoma pueden aparecer tardíamente. Puede suceder que el sujeto ya haya sobrepasado su angustia de castración, que su deseo

de aprender sea libre, y que, sin embargo, se prohíba el acceso al conocimiento cuando éste puede encontrar un punto peligroso, un elemento que él debe ignorar. La inhibición va a fijarse sobre este punto y a contaminar todo el sistema; por invasión progresiva, el mecanismo inhibidor provoca una suspensión de toda la inversión intelectual y, por esto mismo, la debilidad mental.

Recordaré aquí algunas figuras en las que es posible volver a encontrar el punto de fijación de la interdicción de saber.

• Hemos encontrado con frecuencia, en el niño, bloqueos en los cálculos, cuando la adición y la sustracción despiertan un deseo de muerte respecto a un recién llegado o a otro niño.

• La prohibición de saber se origina a veces en la interdicción de saber acerca de los orígenes. Ciertos niños a los que se les oculta la adopción o una paternidad dudosa se comportan como débiles mentales.

• Observamos también con frecuencia graves problemas en el desarrollo intelectual de los niños a los que se les oculta los problemas mentales de uno de los padres. Los daños, en este caso, pueden ser considerables, hasta el punto de hacer pensar que el niño "heredó" la enfermedad mental de su padre o de su madre. Las razones de esta situación serían muy largas para encarar su desarrollo, digamos que intervienen muchos factores.

• El niño puede identificarse por amor con un padre enfermo y presentar los mismos síntomas.

• Una locura que no es reconocida, dicha, identificada, puede pasar por una norma. El hecho de que exista un no-dicho sobre un sinsentido no permite al niño orientarse en las operaciones lógicas, el sinsentido se hace ley, es la locura de a dos. Si no está sostenido por un padre o por algún otro

representante de la ley, puede psicotizarse sin ser un psicótico desde su origen. El "no saber nada" acerca de la locura de un padre o de una madre, el tabú que rodea en ciertas familias a todo lo que se relacione con la enfermedad mental, refuerzan en él la interdicción de saber. Permanecer en la ignorancia, ser un débil mental, le evita la confrontación con un otro al que no puede ni juzgar, ni amar impunemente, ni matar simbólicamente. Hemos visto a Damien salir de esta situación gracias a la palabra del padre, que se atreve a decir la verdad; el caso de Justin y el de Antoine aclararán más adelante estos elementos.

• Ciertos secretos de familia, que solamente son secretos porque está prohibido hablar de ellos –tales como un padre asesino, una muerte ocultada, una mala conducta paterna, etc.–, inhiben toda la curiosidad intelectual.

• Ciertas situaciones traumáticas vividas por un niño empujan a la debilidad mental. Cuando Françoise Dolto, en su consulta de Trousseau, encontraba a un niño especialmente inhibido, se planteaba siempre la cuestión del incesto, incesto padre-hija, pero también incesto hermano-hermana. Esta transgresión puede cerrar todos los accesos a la ley del discurso.

• La inhibición puede aparecer tardíamente en el adolescente, cuando el saber se convierte en sinónimo de éxito, y el éxito se convierte en sinónimo de convertirse en adulto y despierta la rivalidad edípica por la posesión de la madre. Encontramos muchos casos de este tipo en los fracasos de los adolescentes; el superyó impide al muchacho sobrepasar al padre y ciertas jóvenes, brillantes hasta ese momento, no pueden asumir más sus realizaciones fálicas, debido a una gran rivalidad con el padre o la madre, o por una satisfacción demasiado grande dada al padre, satisfacción que adquiere el sentido de una realización incestuosa.

Una mujer joven en análisis se quejaba de sus dificultades

de realización profesional. Comenzó estudios brillantes, luego abandonó para tomar un trabajo poco valorizante. Su padre era un hombre que no había estudiado y que tuvo una infancia difícil, marcada por el hecho de que era necesario callar los orígenes de su propio padre. Cuando ella llega al análisis, parecía ignorar la consonancia extranjera de su patronímico.

Esto es lo que ella decía al respecto: "Mi padre no estudió, entonces proyecta sobre mí aquello de lo que sufre por no tenerlo. Este psicoanálisis es un deseo que tengo para mí, para no ser más dependiente del deseo de los otros. Yo quisiera ayudar a mi padre a ser feliz, no hacer más la diferencia entre mis propios deseos y alguien que los quiere por mí."

La formulación puede parecer ambigua, pero da clara cuenta del sentido que tomaron los estudios a partir de un momento en el que la sumisión al deseo paterno adquiere en ella una connotación incestuosa, en ese momento en el que ella se convierte en mujer. Rehúsa entonces satisfacerlo y renuncia a cualquier ambición personal. El análisis le permitirá desatar uno a uno los hilos de esta relación en la que permaneció prisionero su deseo.

QUINTA PARTE

LA PSICOSIS

Durante mucho tiempo se confundieron psicosis y debilidad mental, era difícil hacer la diferenciación entre lo que se presentaba como una debilidad profunda y ciertas formas de esquizofrenia. De la misma manera, hasta una época reciente, los problemas psíquicos graves de la infancia –tipo idiotez o atraso mental–, eran atribuidos a una lesión irreversible del cerebro. Recién en 1943 Kanner aisló el "síndrome de autismo infantil precoz". La atención de estos niños, con los progresos que se lograron en algunos, permitió una aproximación más científica a esos casos y, por ese mismo camino, una mejor comprensión del proceso psicótico. La era de los neurolépticos modificó considerablemente la patología de los problemas mentales y fue posible, gracias a eso, diferenciar mejor ciertas enfermedades psicóticas, como la esquizofrenia y la paranoia, de las enfermedades específicamente orgánicas como la oligofrenia.

Encararemos una psicología psicótica menos profunda, que permite al sujeto ser apto para adquirir conocimientos y llevar una vida bastante normal fuera de los períodos de descompensación aguda.

El diagnóstico, en esos casos, es a menudo difícil de determinar; hasta tal punto los síntomas son polimorfos y lábiles. No se organizan en un sistema, tal como los vemos en las neurosis, histéricas u obsesivas, sino que toman

aspectos más desconcertantes. Pueden ser conductas desviadas, suicidio, delincuencia, toxicomanía, por ejemplo, problemas graves acerca de la imagen del cuerpo, fobias, aislamiento, *un descenso en el rendimiento escolar* –a veces con una sucesión de repetencias o rechazo de concurrir a clase– de niños y adolescentes hasta entonces buenos alumnos. Esta ausencia de coherencia y de continuidad en la sintomatología hace necesaria una aproximación que no sea una simple clasificación descriptiva. En estos casos nuestro método de trabajo, que se sustenta sobre los principios freudianos y las enseñanzas de Lacan, nos es de una utilidad indiscutible. Cuando nos encontramos con un niño o un adolescente que presenta problemas psíquicos, nuestra preocupación diagnóstica se establece sobre una tentativa de delimitación de la *estructura.* Pensamos que la expresión "brote psicótico" no significa el desencadenamiento de una psicosis, sino la *revelación* de una psicosis latente, desconocida por no presentar manifestaciones sintomáticas. Lo que tratamos de poner en evidencia es esta revelación de la estructura cada vez que buscamos los puntos clave de su establecimiento, es decir los mecanismos de represión y de forclusión.

Al basarnos en la estructura, pensamos que inclusive el concepto mismo de inhibición se presenta en forma diferente en la neurosis y en la psicosis. En la neurosis, el bloqueo de las operaciones intelectuales está ligado a la prohibición de saber que el sujeto se impone a pesar suyo; en la psicosis, la inhibición se debe a una imposibilidad radical de integración del saber provocada por un gran defecto en la estructuración del sujeto.

Entonces, volveremos a partir de la noción de sujeto del inconsciente ($) para poner en evidencia la falla original del psicótico, que hace de él un sujeto dividido, no por la represión sino por un mecanismo mortífero llamado "forclusión".

Breve evocación acerca de qué es un sujeto dividido por la represión

Lo hemos evocado ampliamente al comienzo de esta obra. Desde el comienzo de su vida, el pequeño hombre debe hacer sus elecciones: reconocimiento de los significantes (juicio de atribución, *Bejahung* freudiano) que va a la par con la represión. Lacan subraya esta concomitancia: "La represión ya se encuentra en el lugar del juicio", señala (*Écrits,* p. 670). Se ubican así los dos sistemas, consciente e inconsciente, dicho de otra manera el orden simbólico del discurso y las asociaciones inconscientes reprimidas (lalengua). A pesar de la misma disparidad de estos dos órdenes, representada por la barrera de la represión, algo del inconsciente se dice en el discurso a través de las figuras, como la metáfora, pero también en las equivocaciones en las palabras, tales como los lapsus, o en las formaciones como el síntoma o el juego de palabras. Cualesquiera sean esas figuras, siempre nos enfrentamos con un retorno de lo reprimido.

Esta separación que concierne al lenguaje se opera al mismo tiempo con los objetos corporales, objetos "a", separación llamada a veces «extracción del objeto "a"». Esos objetos, sacados de su posición de real primitivo, se sustituyen los unos a los otros, se metabolizan, se deslizan en construcciones cada vez más sabias, hasta borrarse casi totalmente en la significación fálica. El sujeto está entonces dividido por el significante y por el objeto; está sujeto, en el sentido de sojuzgado, a la carencia y a la pérdida; está sometido a la castración.

El sujeto de la psicosis

En el psicótico, la división es de una naturaleza totalmente diferente, el sujeto no está más dividido por la represión

porque los mecanismos que presiden esta división *no operan*: está dividido por la forclusión.

El concepto de forclusión es utilizado por Lacan refiriéndose al término freudiano de *Verwerfung*. Está forcluido lo que no ha ocurrido, lo que "escapa a la simbolización", afirma Lacan, es decir a la inscripción del sujeto en el lenguaje; todo el proceso secundario está comprometido, el psicótico está "fuera-del-discurso". La elección primordial (el *vel* de la alienación) –que hace que un significante se estabilice en la cadena del discurso para borrarse en otra parte y vaya a engrosar la reserva inconsciente– no se hace; dicho de otra manera, lo que está involucrado es la represión original. Por esta razón el psicótico es prisionero de las múltiples asociaciones que se le presentan; al no poder reprimir las vinculaciones indeseables permanece en la ambivalencia y la perplejidad. El significante pierde su función propia, que es la de ser móvil y sustituible, se fija en una significación dada, o parte a la deriva en un deslizamiento infinito de sentidos. Esta falta de apelación a otro significante, esta "coalescencia" con la ausencia de ubicación de los dos órdenes hace que el sujeto sea sordo a la metáfora.

Ya sea por fijación o por deslizamiento indefinido por ausencia de retención, el resultado es el mismo; el sujeto está en una incertidumbre fundamental en cuanto a su propia existencia, su advenimiento como sujeto se detiene, todo lo que corresponde a su ser permanece problemático; recordemos cuáles son los componentes del ser: la vida, la muerte, los orígenes, el sexo, el cuerpo.

Podemos decir que el autismo corresponde al grado cero de la subjetivación. El niño autista no habita ni su cuerpo ni su lenguaje, no pudo apropiarse ni del uno ni del otro, de donde proviene ese sentimiento de mortificación que emana de él.

Para poner de relieve lo que significa la suspensión de la función significante en la psicosis, compararé los casos de dos niñas de aproximadamente la misma edad, que manipulan un significante que tiene relación con la figura del padre; una, Sophie, es "normal", la otra, Sylvie, es psicótica.

En el primer caso, se trata de una niña pequeña, Sophie, que dibujaba en una mesa, con su hermana mayor. Mientras yo me dedicaba a mis ocupaciones, las niñas no tomaban en cuenta mi presencia. En un momento su conversación atrajo mi atención. La mayor decía a su hermana: "Yo trabajo con azul y rojo." Sophie respondió: "En cambio yo trabajo solamente con verde (*en francés "vert");* mi papá hace VER, a mi me gusta el verde." Yo había notado, en efecto, su predilección por el color verde, que ella exigía para sus objetos o sus vestidos. Pero el significante VER que se relaciona con el padre, está empleado acá con un significado subvertido, porque el padre es ingeniero y hace trabajos de investigación en *verre (= vidrio).* Desarrollaré el significado de este malentendido después de referirme al caso de Sylvie.

Sylvie es una niña autista cuya historia relaté en mi libro *Un enfant psychotique.* Aun después de salir de su autismo, Sylvie continuó siendo psicótica, con todas las distorsiones del lenguaje que caracterizan esta estructura.

En ella aparecían ciertos significantes que se repetían e invadían todo el campo psíquico. Lacan plantea la cuestión de esta repetición insensata (*Le Séminaire*, Libro III, *Les psychoses)*: "¿Cuál es la significación de esta invasión del significante que va a vaciarse de significado a medida que ocupa más espacio en la relación libidinal y bloquea todos los momentos, todos los deseos del sujeto?"

Durante un tiempo fue el significante *"tablier" (delantal),* atributo materno que repetía de una manera obsesiva. Le sucedió el significante *"revers" (revés).* Toda la actividad del pensamiento de Sylvie giraba alrededor de este término; pasaba los días hojeando revistas para encontrar "reveses" en los vestidos de los maniquíes, que garabateaba con lápices de colores. Preguntaba: "¿Por qué no tiene un vestido del revés?" o "Yo quiero un vestido del **revés**", exigencia que, al no ser satisfecha, producía violentas cóleras. Sus padres se sentían excedidos; yo misma, en el análisis, no veía cómo salir de esta "obsesión", término utilizado por los padres. Sylvie estaba ausente, totalmente absorbida por esta histo-

ria de "revés". Pero, en una oportunidad en que el padre la trajo a la sesión y me hablaba de ella, Sylvie comenzó a girar a su alrededor, a alejarse, a volver, a acariciarlo, como tenía la costumbre de hacer con los adultos a los que quería. Luego se le acercó, apoyó la cabeza sobre el reverso de su abrigo y dijo con tono extático: "Papá-revés". De esta manera designaba el "revés" como un atributo del padre, de la misma manera que el corpiño, los pliegues, el delantal, lo eran de la madre.

Veamos la suerte de estos dos significantes, VER y REVES, en dos estructuras diferentes: una en la que actuó la represión y la otra que tiene por fundamento la forclusión.

En Sophie, la asociación reprimida corresponde a un sinsentido primitivo. El "vert" (verde) color ha sido asociado al padre, en el lugar del significante "verre" (vidrio). Sophie escuchó a su padre hablar con pasión de su trabajo de investigación sobre el vidrio; llegó a la conclusión de que ese "VER" era verdaderamente un objeto importante en la economía de su placer. Esta asociación primitiva va a ser reprimida, porque llegó el momento en que Sophie comprendió que se trataba del vidrio. Al crecer, conservará sin embargo una atracción por el color verde, aun ignorando el origen de este gusto. Este tipo de asociaciones reprimidas continúa actuando en el inconsciente y atrae hacia sí numerosas representaciones cuya fuente el sujeto ni sospecha. Estas asociaciones son retomadas en el mecanismo del deseo y del fantasma, pero también del síntoma. La interpretación analítica señala este tipo de equívocos que liberan los significantes bloqueados en estas vinculaciones reprimidas. Para Sylvie, esta vinculación errónea no constituye un síntoma, influye solamente sobre la orientación de su gusto por los colores.

Por otra parte destacamos que esta asociación reprimida no interfiere para nada el trabajo de subjetivización que prosigue la función paterna con la entrada en la problemática edípica se ubica normalmente en ella. De la misma manera el aprendizaje de la lengua no se ha modificado

nada. Sophie aprendió a reconocer todos los sentidos de la palabra "VER", desde el "ver" (*gusano*) de tierra, el "*verre*" (*vaso*) para beber, hasta el misterioso "*verre*" (*vidrio*) de su padre.

Por el contrario, en Sylvie, el significante revés ha perdido su significación que es la de representar un sujeto para un otro significante; el revés se convierte en un atributo exclusivo, fijado, pegado a la figura del padre. Freud decía que la esquizofrenia trata a las palabras como cosas; tenemos en este caso un ejemplo perfecto, la palabra es acá la cosa misma, hay coalescencia. El padre-revés es un conjunto fijo que representa al sujeto en su totalidad, hasta tal punto está absorbido por la palabra y la cosa. Podemos imaginar esta repetición como un llamado al padre, cuando Sylvie se inclina hacia él. Todo esto será retomado en el análisis y le permitirá, en parte, separarse de esta alienación delirante.

Ese significante podría haber sido metafórico, podría haber en él mujeres-delantales como hay mujeres-flores; entonces ¿ por qué no un hombre-revés? No se trata de eso. Ese significante no se sustituye a otro para abrir la cadena, permanece pegado, congelado, en una relación de vecindad, bloquea toda recuperación dialéctica. Sylvie *es* el padre-revés.

En Sylvie, la función paterna no está asumida de ninguna manera, la diferencia sexual se limita a una representación de la forma de vestirse. La vestimenta está presente para esconder un agujero, una no-representación del cuerpo vivo. En sus dibujos, ella es al comienzo dos orejas sin rostro, con un cuerpo que no tiene ni adentro ni afuera. Más tarde se convierte en un gran vestido de crinolina, recubierto por una cabellera, pero siempre sin rostro ni cuerpo.

Esta imposibilidad de metaforización, consecuencia de la forclusión, es el mayor handicap para el psicótico. No puede ni estabilizarse en el discurso ni "entender" lo que el otro dice más allá de las palabras. Por eso su comunicación con sus semejantes se hace problemática.

¿Por qué Lacan habla de forclusión del Nombre del Padre o de forclusión de la metáfora paterna?

La metáfora en tanto que sustitución significante –un significante que ocupa el lugar de otro significante– implica que exista una posibilidad de separación de los significantes, una apertura de la cadena, una llamada posible a otros significantes y, por eso mismo, un implante de nuevas cadenas.

La metáfora paterna simboliza la separación primordial de la madre y de los significantes de su deseo. Lacan la define como "la metáfora que sustituye el Nombre-del-Padre en el lugar primeramente simbolizado por la operación de ausencia de la madre." (*Écrits*, p. 852). El significante fálico es este tercer elemento que viene a romper la relación del gran Otro materno con el niño en tanto que objeto "a"; esboza un trabajo de subjetivación que es la exteriorización del sujeto en relación con el cuerpo del Otro y con los significantes de ese Otro; la función paterna es una función de separación, sostiene al sujeto todo a lo largo de su trabajo de inscripción en la problemática fálica. Esta función en general es sostenida por el padre, pero no hay que pensar que la ausencia de un padre genera la psicosis. Es frecuente la confusión entre el padre real, el padre imaginario y la *función* paterna; esta asimilación engendra graves malos entendidos y desvía el sentido de este concepto. Lacan, en sus últimos seminarios hablaba de *los* Nombres del Padre para significar claramente que esta función puede tener numerosas representaciones. Para ser claros, las causas del autismo o de la psicosis permanecen todavía misteriosas.

Solamente podemos aproximarnos de más cerca a la estructura y comprobar que hay una suspensión (forclusión) del trabajo de separación de los significantes y el objeto. Es *la suspensión de esas operaciones con ausencia de la represión originaria lo que no permite funcionar a la metáfora*

paterna. El lugar tercero que la madre instaura entre ella y su hijo, este lugar donde viene a inscribirse el Nombre del Padre que no es, en realidad, más que el significante de su falta, *este lugar no se despeja*. Esto conduce a una situación en la que el *infans* no se libera del Otro, no se convierte en sujeto a parte entera; es y permanece como un cuerpo librado al goce de este Otro; aunque hable, no habita el lenguaje, habla desde el lugar del Otro. El Nombre del Padre permanece forcluido, es decir, no advenido al sitio de este otro lugar al que se refiere el deseo materno; el psicótico se mantiene en una relación dual en la que predomina lo imaginario y que se hace devastador debido a la agresividad mortífera que subyace en él. Este predominio de la relación "transitivista" del psicótico que no sabe quién es, ni quién habla ni a quién, se debe en gran parte a una falta de recuperación del cuerpo en las estructuras simbólicas. Lacan habla en una ocasión de forclusión generalizada. En consecuencia, paralelamente a la forclusión del significante, deberemos encarar la forclusión del objeto.

La forclusión del objeto

En la psicosis, si no hay represión del significante, no hay tampoco anulación del objeto "a" y construcción del "fuera del cuerpo". El objeto "a" no separado, no retomado en estructuras tales como el fantasma o el deseo, se mantiene en su horror de real.

Recordemos qué es lo que designamos como lo real. Lo real es aquello que no ha adquirido sentido; Lacan dice lo siguiente: "Lo real no espera nada de la palabra. Pero está allá, idéntico a su existencia, ruido en el que se puede escuchar todo, y listo para sumergir con sus resplandores lo que el «principio de realidad» construye en él bajo el nombre de mundo exterior." Lo real es entonces aquello que permanece

fuera del sentido, fuera de la significación. Por el contrario, la realidad es aquello que ha sido invadido por el sentido, la realidad es la forma en la que un sujeto otorga sentido a lo real, la forma en la que lo habita, en la que lo hace suyo.

"Aquello que no ha sido simbolizado reaparece en lo real.", dice Lacan. Ese real impensable regresa, pero ¿de qué manera? Lo que el sujeto no puede tolerar, bajo pena de perder su misma existencia, lo coloca en el exterior, y es de allí de donde "eso" vuelve a él: la voz con sus alucinaciones auditivas (hablan de él), la mirada (lo espían en la calle), el objeto oral con sus angustias canibalescas, el objeto anal con su aspecto destructor.

Nosotros pretendemos que el psicótico no concretó su *división* subjetiva pero, sin embargo ¿no se dice que el psicótico es un sujeto *dividido*? Etimológicamente, esquizofrenia significa espíritu dividido, clivado.

La división del sujeto en la psicosis

Cuando el sujeto está dividido por la represión, ya sea un sujeto normal o un neurótico, no quiere saber nada de su división, tiende a ignorarla, aunque todo lo que dice y todo lo que hace guarde el sello de esa otra parte de sí mismo que él desconoce. "Yo es otro", decía el poeta; pero ese Otro es el que funda al sujeto, es paradójicamente aquello que le permanece desconocido de sí mismo, su inconsciente, lo que sostiene su sentimiento de existencia y de identidad.

El psicótico, por su parte, vive en su cuerpo y en su pensamiento esta división, constituye la esencia misma de su dolor de existir y de la angustia que lo taladra. Todos los pacientes lo dicen, están al mismo tiempo en el sí y en el no, en el amor y en el odio, en el querer hacer y el no hacer, no pueden elegir entre dos propuestas, entre dos actitudes, entre dos deseos antinómicos. Incertidumbre, perplejidad,

ambivalencia, paradoja, son los términos más frecuentemente empleados para hablar de ese mal-estar.

"El psicótico es un mártir del inconsciente", decía Lacan. Entendía por eso que el psicótico, al no haber podido construir las barreras de la represión, verá a su discurso siempre parasitado por las conexiones provenientes del inconsciente, *el proceso primario invade entonces al proceso secundario*, el pensamiento lógico es desbordado por las asociaciones provenientes de otra parte. Pero esta otra parte, ya lo hemos descripto, funciona como los pensamientos del sueño, con las asociaciones por homofonía, con los deslizamientos del sentido, que pueden ir hasta el sinsentido, hasta la sinrazón. Ese tipo de funcionamiento está en su punto máximo en los brotes delirantes agudos; el discurso del paciente se hace entonces confuso, incomprensible.

Para sobrevivir a este caos, para salir de la indescriptible angustia de aniquilación que lo sumerge, el sujeto va a encontrar escapatorias.

¿Cómo volver a encontrar la coherencia? ¿Cómo evitar la confusión y recuperar una apariencia de identidad?

Al no lograr este corte subjetivo entre él y el otro, entre el mundo y él, el psicótico va a intentar restablecerlo artificialmente.

No soy yo, es el Otro

Mientras que el neurótico utiliza la negación, el psicótico apela a la proyección; lo que significa que imputa al Otro lo que no puede reconocer como suyo. El Otro que no pudo ser ni interiorizado ni reprimido es colocado en el exterior.

Es el Otro el que goza de él (cf. la erotomanía), es el Otro el que sabe, el maestro ocupa el lugar del padre. Goce y saber son colocados en el lugar del Otro. Tal como lo dijimos antes, los objetos "a" que no pudieron ingresar a las categorías del sentido regresan desde el exterior: miradas, voces, etc., se convierten en perseguidores. El psicótico coloca en el exterior aquello que se contradice en él. Melanie Klein describió muy bien este mecanismo de clivaje, no nos detendremos en él.

La metáfora delirante

El sujeto psicótico confrontado con algo que le hace señas sin que las mismas adquieran sentido (la significación enigmática) erige una construcción delirante que se supone restablecerá el orden y el sentido.

Las identificaciones imaginarias

El psicótico puede estabilizarse en las identificaciones imaginarias, está en el "hacer como" (término utilizado con frecuencia por los niños psicóticos), trata de *imitar* a su semejante, en sus dichos y en su comportamiento. Se construye de esta manera una personalidad convencional, un poco rígida, que tiende a cerrar la falla psicológica subyacente. Winnicott califica este tipo de identificación del yo de "falso self". Sucede a veces que en el momento en el que el sujeto debe hablar en su nombre, en el momento de la "toma de la palabra", como dice Lacan, la psicosis estalla. Este tipo de desencadenamiento se ve con frecuencia en la adolescencia.

Suplencias

Ciertas psicosis se estabilizan en la acción creadora. Lacan

cita el caso de Joyce cuya obra es la elaboración de su posición psicótica. El sinsentido ha sido elevado por él al nivel de una creación literaria. La creación artística no es la única en cumplir esta función de recomposición del sujeto: matemáticos, físicos, hacen de sus investigaciones ese punto de anudamiento que los recentra. Pasiones más modestas en nuestros pacientes tienen este rol de suplencias de la función paterna que les permite reencontrar una base. Este tipo de inversiones, que puede ir desde la defensa de una causa humanitaria a una simple inserción en el mundo del trabajo, contribuye a actuar como vínculo social y permite a esos sujetos vivir "como todo el mundo", en una comunidad humana que tendría tendencia a excluirlos.

Si insistimos acerca de lo que es la psicosis, es porque debemos plantearnos la cuestión de la estructura cuando nos enfrentamos con un niño o un adolescente que presenta dificultades intelectuales o un retroceso escolar. Las medidas pedagógicas o terapéuticas van a depender en gran parte del diagnóstico que hagamos. Lo que hemos dicho de la estructura psicótica permite inferir que el funcionamiento intelectual estará siempre marcado, de una manera o de otra, por el desorden psicótico; ¿en qué medida?, ¿de qué manera? En este caso la respuesta no puede darse desde el primer momento, porque *los problemas intelectuales vinculados a la psicosis son eminentemente lábiles, variables, imprevisibles.*

Una aproximación fenomenológica pone en evidencia la similitud de la sintomatología entre la debilidad mental y la psicosis. En los dos casos, volvemos a encontrar la suspensión de las operaciones de vinculación, la fijeza de las cadenas significantes, la dificultad o ausencia de metaforización. ¿Cómo vamos a diferenciarlas cuando su apariencia es hasta tal punto engañadora? Debemos conducir nuestra atención a otra parte, a la estructura propia del sujeto.

Retomemos brevemente algunos conceptos ya abordados con el objeto de precisar mejor nuestro camino. Luego

expondremos algunos casos clínicos que facilitarán la comprensión.

La *inhibición,* por ejemplo, recubre diferentes realidades según la estructura en la que se manifiesta.

En la *neurosis*, la inhibición es un acto, una defensa contra el retorno de lo reprimido, una prohibición de saber que el sujeto elabora a pesar suyo. Este saber está frecuentemente relacionado con la problemática edípica así como con la irrupción de lo pulsional.

Lo que llamamos *inhibición* en la psicosis está vinculado con la imposibilidad de manipular lo simbólico. El sujeto está frente a un agujero, una incapacidad básica para producir sentido. El fenómeno de suspensión se produce alrededor de todo aquello que toca a la esencia misma de su ser, a su constitución de sujeto: podría ser la imagen de su cuerpo, su posición frente a la vida, a la muerte, a sus orígenes, a su sexo. Si logró, mal que bien, negociar estos componentes, podrá hacer funcionar su inteligencia, sobre todo su memoria, en forma totalmente excepcional.

Si tomamos el ejemplo de la *metáfora,* diríamos que el débil mental se impone una limitación a sus capacidades metafóricas por razones diversas que ya hemos evocado: pobreza cultural, posición masoquista, inhibición neurótica.

En la psicosis la imposibilidad es estructural, la forclusión, como vimos, implica la ausencia de la ubicación de los dos órdenes del lenguaje, la ausencia de la barrera de la represión; por eso está comprometido todo el juego de sustitución significante propio de la metáfora.

Vamos a ilustrar estas afirmaciones con la historia de dos niños de 8/9 años. Uno de ellos, Justin, tiene una apariencia casi normal, un rendimiento escolar correcto sin ser homogéneo. Después de una observación de varias semanas, llegará a un diagnóstico de psicosis, con toda la reserva pronóstica que esto implica. El otro, Antoine, es un niño que proviene de un medio que no puede ser más patógeno: padres alcohólicos y enfermos mentales, intervención de los servicios sociales, colocación en una familia receptora, por último

tratamiento analítico en el dispensario con un colega psicoanalista en Saint-Brieuc, Paul Bothorel. Es él quien hará el relato de esta cura. El niño se presentaba como un gran débil mental; su actitud, su comportamiento podían también evocar la psicosis, porque podría haber sido un niño psicotizado por experiencias traumáticas precoces. Había que dar pruebas de sagacidad ... y de optimismo, para encarar una "normalización" y poner en marcha un tratamiento analítico una vez que se obtuvo la estabilización de su medio vital. Veremos a este niño reconstruirse en el transcurso de la cura y asumir un pasado que hubiese podido destruirlo totalmente.

Evocaremos, para terminar, los problemas que plantea la psicosis al adolescente, cuando la crisis adolescente se conjuga con un brote psicótico.

Justin

Justin es un niño de 9 años que me fue enviado por el médico clínico por las pesadillas, los tics (extiende los brazos agitando las manos), las fobias (tiene miedo de lo oscuro, del mar, de los incendios, de tragarse una avispa...). Los resultados escolares intrigan e inquietan a padres y docentes. Mientras que aparece como un buen alumno, inclusive brillante, en los orales, Justin apenas sabe escribir, no puede "mantenerse en la línea", sus letras son informes. Su maestro dice que nunca vio un caso semejante; por otra parte se queja de la agitación de Justin en clase.

Justin viene a verme con su madre, una mujer joven de una elegancia un poco afectada; emana de ella una cierta tristeza. Interrumpió un trabajo que la satisfacía mucho, me dice, al nacimiento de Justin para "consagrarse enteramente a su educación". Otro niño nacerá seis años más tarde. Su marido y ella fueron muy felices durante los siete años que precedieron al nacimiento de Justin, eran una "comunión

perfecta", dicen ellos; el niño llega y la discordia aparece.

La Sra. J. alimenta a su hijo a pecho durante siete meses; el bebé se revela como "tiránico", no soporta quedarse solo, llora mucho, ella debe "tenerlo de la mano" inclusive de noche para que se calme y pueda dormir. A los 18 meses se electrocuta manejando un aparato doméstico; dos días en cámara estéril, debido a sus quemaduras, y algunos días en el hospital bastan para hacerlo irreconocible. Ella se reencuentra con un niño gritón, que se aferra a ella y no puede separarse.

No se queda más que seis días en la guardería, tan dificultosa le es la separación de la madre y angustiante el contacto con los otros niños. No volverá hasta poco tiempo antes del ingreso en EP.

Justin acompaña a su madre en esta primera entrevista, es un niño "impecable": perfecta raya del pantalón, zapatos de cuero bien lustrados, corbata mariposa perfectamente derecha, cabellos cortos limpios y peinados. Esta apariencia contrasta con la habitual vestimenta informal de los niños de esa edad. Justin hace reflexiones pertinentes acerca de lo que dice su madre, y yo no descubro nada anormal ni en sus actitudes ni en sus dichos.

El padre, que vendrá luego, me dice de entrada que, al contrario que su mujer a la que considera muy débil con los niños, él es partidario de una educación estricta: disciplina y buenos modales. Todas las tardes, después de su trabajo en la policía, impulsa a Justin a hacer páginas de escritura, lo hace repetir sus lecciones y prosigue su vigilancia durante la cena. Yo lo escucho hablar de "amabilidad, de saber-vivir, los niños deben saber comportarse en la mesa, comer sin abrir la boca, decir gracias, etc.". Al escuchar todo esto, yo pienso en el padre del presidente Schreber...

Al verlo entrar en mi escritorio quedé estupefacta. En realidad Justin no es más que una réplica miniaturizada de la persona de su padre, hombre grande, robusto, la corbata mariposa haciendo juego con el pañuelo de bolsillo, el traje sin una arruga, el cabello cortado a ras.

Este padre dice cosas que atraen mi atención. Se queja de que no hay *diálogo* posible con Justin: "No escucha, dice, se encierra en sus pensamientos", está "en otra parte". Es un "molino de preguntas" y "se ahoga en una catarata de palabras". En consecuencia piensa que es necesario "domarlo", hacer entrar los buenos modales en su cabeza; su mujer rechaza violentamente esta actitud, lo que mantiene la disputa entre ellos.

La cura

Al comienzo, yo me planteaba preguntas sobre la estructura de Justin; sospechaba una psicosis pero no quería creerlo, hasta tal punto me parecía "normal"; yo quería olvidar los signos inquietantes de que me habían informado: esos tics que más parecían estereotipos, esa ausencia de diálogo, esas *angustias*, el efecto traumático de una corta hospitalización, el hecho de husmear los objetos, "manía" que me había señalado su madre.

Justin se expresaba como una persona adulta, lo que es siempre inquietante, pero su discurso tenía sentido, era adaptado, crítico, yo no encontraba en él mimetismos exagerados. En la sesión me contaba su vida de todos los días, comentaba los acontecimientos, luego comenzaba con el relato de sus pesadillas; le habían dicho que venía a verme por eso, para tener menos miedo. Hablaba sin interrupción, estaba excluido que yo lo interrumpiera, eso lo ponía furioso como si mi sola voz pudiera desestabilizarlo; yo me sentía sin existencia real frente a él. Sus pesadillas eran terroríficas: un monstruo sale de su guarida, el fuego, el tornado, cae sobre la torre Eiffel en el vacío, explosiones de dinamita en un blockhaus, no le queda más que una pierna y un pedazo de vientre, etcétera.

No puede hacer asociaciones sobre sus sueños, los cuenta y, en lugar de comentarios, a menudo hace reflexiones del tipo: "Hubiera preferido no existir jamás." Dice que tiene

miedo de morir estrangulado y agrega: "Pero si hay que morir, hay que morir." En un sueño toma un puñal para suicidarse y plantea la pregunta: "¿Por qué se vive?"

Trato, sin éxito, que diga algo más, que *invente historias* a partir de un dibujo o de un modelado. A propósito de uno de sus modelados que se parece vagamente a un cuchillo le planteo la pregunta: "¿Es un cuchillo?" Me responde furioso: "¿No ves que es simplemente pasta de moldear?" Cuando me ha relatado bastantes pesadillas, se detendrá, no dirá más nada. Este silencio, después de la catarata de palabras que lo precedió, es inquietante. Si le pregunto por qué no dice más nada, me hace comprender a su manera que le angustia demasiado poner en palabras sus pesadillas; me dirá: "Yo creo que son reales"; la pesadilla corre el riesgo de volcarse hacia la realidad, la barrera se hace frágil entre el sueño y el despertar. Esta es una observación que pude hacer en los psicóticos adultos, el sujeto pasa del relato de un sueño a un discurso delirante. Justin tiene miedo, me dice: "No tengo más coraje para contar mi pesadilla, es más fuerte que yo como para decirla." El se prohíbe entonces hablar de ella porque siente el peligro de desestructuración que implica esta puesta en palabras. Frente a mi insistencia para que el trabajo prosiga, llenará una página entera con frases que copio aquí con la ortografía fonética que él utiliza

> Hespero una pregunta no tengonada para desir ninguna hidea ai dont no ezo hes ingles estoy arto esono es grasioso juegan con sus bideojuegos ai dont no lla ke no tengo ninguna hidea no tengo ninguna hidea.

Todo esto escrito en todos los sentidos en la página completa.

El padre renunció, no de buena gana, a sus sesiones de domesticación. Justin parecería lamentarlo también; sigue estudiando y por ese lado va a descubrir una pasión, al utilizar el ordenador de la clase que no se usa más a esa hora del día. El maestro, asombrado, descubre en el niño facultades de aprendizaje extraordinarias; Justin se convierte en

campeón del ordenador, una "verdadera fascinación" dice el padre.

En el análisis, yo choco con un rechazo a hablar cercano al negativismo. Justin dibuja sin interrupción especies de laberintos complicados con una entrada y una salida, dibujos repetitivos acerca de los cuales no me dice nada. Entonces me decido a cambiar de táctica. Tomo para mí una hoja y comienzo a dibujar en silencio. El no permanece indiferente mucho tiempo y me pregunta qué estoy haciendo; yo le respondo: una casa. Entonces me doy cuenta de que hice una casa sin puertas ni ventanas, solamente con ojos de buey en el techo; eso lo intrigó, y me preguntó para qué servían. Yo le respondí que había alguien en el interior que no podía salir, que esos ojos de buey quizá podrían ayudarlo a escapar. Reflexionó y me sugirió una solución. Pudimos de esta manera reanudar progresivamente un diálogo. Enmarcado de esta manera, él pudo autorizarse a inventar algunos escenarios.

Justin es actualmente un adolescente. Prosigue siempre su análisis con una joven a la que lo derivé; el cambio de terapeuta no lo afectó. Los psicóticos aceptan en general fácilmente el cambio de persona cuando hay continuidad de la función y del marco.

Comentarios

El fracaso escolar adquiere en Justin formas totalmente inhabituales. Es un niño sobredotado en lo oral, que habla como un libro, que "sabe todo", con esa memoria prodigiosa que Margareth Malher notó ya en ciertos psicóticos. Paralelamente, no sabe escribir, la ortografía le es desconocida. El mismo dice de su escritura: "Eso me dramatiza", significando con esto, supongo, que el hecho de escribir para él toca al drama. Jamás sabré las razones de la causa.

En la escuela, los camaradas se burlan de él: "Se tocan la frente y me dicen: estás loco, sos un estúpido loco"; las niñas

me tratan de cualquier cosa. Me dicen también: "no sos capaz de acercarte a una chica y besarla." Si los niños son crueles es porque la forma de ser de Justin y sus reacciones los desconciertan y los inquietan. En su cumpleaños, por ejemplo, abandona a sus compinches para encerrarse en su habitación con su Game Boy. Navega permanentemente al borde de un abismo de angustia, lo que provoca clásicas rabietas que nada puede calmar. Citaré acá un ejemplo de la emergencia de esta angustia, episodio que firma la estructura psicótica.

En la entrada del departamento familiar hay un cuadro que representa a un hombre sobre su caballo. Justin vio al hombre salir del cuadro y hablarle; se sintió tan aterrorizado que la madre debió hacer desaparecer la pintura. El me dice: "El monigote me lanzaba lasers cada vez que yo pasaba." Podríamos hablar acá de alucinación. La realidad no es familiar, para él es un real angustiante que surge de los objetos más anodinos. Justin me hizo un día esta reflexión: "Una mini-cosa en una BD, eso me sale más grande en mi cabeza". Significaba con esto, me parece, aquello que hemos intentado adelantar de la psicosis, a saber que un detalle –en este caso una representación gráfica– cuando no está integrado a todo un conjunto, cuando permanece fuera del sentido, provoca un sentimiento de extrañeza con la angustia que se le agrega. Esto nos lleva a hablar del lenguaje.

Bajo la apariencia de un charlatán impenitente, descubrimos en Justin las fallas del discurso que hemos descripto en la estructura psicótica: el proceso primario invade el proceso secundario; esto es perceptible cuando Justin hace el relato de sus sueños: parecería no haber un neto corte entre el relato manifiesto y el contenido latente, la barrera que separa sueño y realidad no funciona, no hay distancia porque la represión no actúa; por eso no hay posibilidad de elaboración y todavía menos de ninguna interpretación . El relato desencadena la angustia porque, dice, "yo creo que es real". El mundo onírico impregna lo cotidiano: de un sueño a otro Justin encuentra el mismo ascensor asesino en dife-

rentes escenarios; en la realidad le será imposible subir a un ascensor. Percibimos que, en la psicosis, todo *escape* hacia ese mundo de Otra Parte en el que reinan las asociaciones inconscientes, mundo onírico o construcciones imaginarias, corre el riesgo de convertirse en *invasión*, puesto que la barrera de la represión no funciona más. Ese mundo invade el consciente y es entonces la pesadilla permanente o la locura. Eso es lo que dice Justin; entonces, trata de cerrar la puerta para protegerse: "Ya no tengo coraje para decirlo", nos previene.

A comienzos de la cura, la Sra. J. me trajo un cuaderno en el que había anotado las palabras infantiles de su hijo o, más exactamente, lo que ella consideraba una producción poética, todo esto mucho antes de que él aprendiera a leer y a escribir. En su momento no les presté atención porque la señora J. había mezclado en ese cuaderno las poesías que ella le leía y los "poemas" que Justin producía después. Me sentí estupefacta cuando los recorrí con más atención, al constatar las distorsiones en el uso de la lengua que un niño común no haría jamás. En esos "poemas" Justin no toma en cuenta en absoluto el sentido de las palabras y de los acoples asociativos de la lengua como constituyente de un vínculo social, en tanto que permiten la comunicación. Las vinculaciones se hacen de una manera que no le pertenece más que a él y que se aproxima a lo que hemos descripto como lalengua. Citaré algunos.

Después de que la madre le leyó este pequeño poema:

> Al borde de un río fui a pasear
> Me acosté en la hierba para escuchar al viento
> Para escuchar cantar a la hierba de los campos

esto es lo que dice Justin:

> En el bosque, vamos a poner una lombriz
> Después vamos a perforar con una perforadora
> Fresemos en el bosque con una fresa.
> La samatigaufe, hay que hacerla con una linda **voz**.

La samatigena, monigote en un cohete.
Lugar libre guarida
O este otro:
En un encendedor
hay ladrones,
hay fantasmas
hay gaz y llamas
y una villa, una casa
un monigote y una aguja
hay tijeras y tejidos
una máquina de coser
un auto teleguiado
encendedor.

Esta sucesión de palabras, que la Sra. J. considera poética, no es para nada evocadora, aun menos metafórica, las palabras están colocadas unas después de otras sin que se pueda determinar la relación entre ellas. Es cierto que ciertas formas poéticas utilizan un procedimiento de aproximación incongruente, el surrealismo jugó mucho con esto: es posible recordar "el encuentro fortuito sobre una mesa de disección de una máquina de coser y un paraguas", metáfora que Breton había retomado de los *Chants de Maldoror* de Lautréamont. Pero en estos casos hay un querer decir, una intención, la búsqueda de un efecto de sorpresa por una aproximación insólita. En lo que dice Justin, no encontramos ningún hilo conductor, ninguna vinculación que despierte un eco en nosotros.

La madre de Justin se dejó seducir por este discurso sin sentido en lugar de inquietarse. Los niños de esa edad, si hacen juegos de palabras intencionales, esperan que uno ría con ellos; si el deslizamiento verbal es fortuito y transgredieron las reglas del hablar correcto, se sienten consternados.

Cuando Justin se aleja de las construcciones aprendidas, de un sistema de intercambio codificado, está confrontado con el vacío. Cuando hubo descripto su mundo onírico sin poder agregarle nada y sin sacar consecuencias para dominarlo, cuando hubo descripto su vida cotidiana, se encuentra

con la nada, con el "agujero negro". La situación analítica reveló, de alguna manera, su estructura psicótica. En tanto que analista, yo no estaba efectivamente en posición de maestra, como todos los adultos a su alrededor, docente, padre, abuelos, etc. que le dicen lo que debe hacer o pensar; además no le pido nada para mí. Al proponerle inventar historias, hacer caminar su imaginación, yo lo pongo en situación de revelarse como sujeto de su decir; al pedirle que diga no importa qué, lo confronto con su síntoma que corresponde justamente al riesgo de dejarse llevar por el *no importa qué*, porque en él, lo imaginario no es un relato impregnado de elementos reprimidos, como en cualquier niño, es el "no importa qué" del proceso primario que se pone a hablar por su cuenta como en los sueños. Nos encontramos entonces frente al vacío asociativo o frente al resurgimiento del material inconsciente.

La suspensión de las operaciones intelectuales provocadas por el proceso psicótico pueden detener toda posibilidad de aprendizaje escolar. En Justin, la inteligencia y las posibilidades de integración del saber escolar sólo están perturbadas en forma parcial; posiblemente más adelante lo estén más. Una observación superficial puede hacer pensar que estos bloqueos se parecen extrañamente a la inhibición neurótica que hemos descripto en la primera parte de este libro. Por esto pensamos que es esencial efectuar el diagnóstico de estructura para poder diferenciar estos casos y adoptar mejor nuestra acción terapéutica.

En el análisis, en un momento dado cambié mi forma de actuar. Me impliqué más en la relación al proponerle un dibujo, luego una narración en la que no le dejaba más que un pequeño espacio para expresarse; esos pequeños toques que él agregaba no desencadenaban su miedo, ya que el conjunto de la narración había sido propuesto por mí. En mis historias, intentaba en cada ocasión hacer entrar algún elemento de terror disfrazado, la mirada-laser, el cuerpo en pedazos bajo la forma de los cortes de un carnicero al comienzo... Este trabajo fue una tentativa para que algo de

lo real pudiese anclar en lo simbólico, para que aparezca un sentido, para que, de la angustia del vacío o de la metáfora delirante, se encamine hacia la construcción de un fantasma, para que de lo real pueda pasar al "como si", camino que hemos visto concretarse fácilmente en Pierrot.

El trabajo analítico siempre es largo con estos pacientes; si se suspende, siempre hay que encarar la posibilidad de retomarlo en casos de crisis. Otros tratamientos deben asociarse con frecuencia al análisis.

Justin encontró por sí mismo lo que podría ayudarlo a estabilizarse, lo que Lacan llamó un sustituto. Este tipo de inversión pasional, a veces de creación original, permite al sujeto fijar su espíritu, recentrarse alrededor de un elemento condensador. Justin descubrió el ordenador. Eso le permitió restablecer un cierto acuerdo con su padre, quien compró un ordenador para la familia y se puso a "trabajar" con él. Recobró la estima del maestro, que estaba "estupefacto" por su rendimiento, y un cierto respeto de sus camaradas. La informática, al mismo título que las matemáticas, es una disciplina deshumanizada que permite al psicótico brillar, porque no pone en duda su posición subjetiva. No sucede lo mismo con ciertas disciplinas que tocan la condición misma del sujeto, biología, letras, filosofía, por ejemplo, en las que va a encontrar dificultades.

Si insistimos sobre la psicosis, a pesar de las dificultades de aproximación a esta estructura, es por dos razones. Una teórica: por sus aspectos deficitarios nos permite determinar mejor la relación entre el funcionamiento intelectual y la construcción misma del sujeto ($).

Pero este estudio de la psicosis tiene también un interés práctico que se relaciona con la pedagogía. Los docentes se encuentran con frecuencia confrontados en su clase con este tipo de niños. Estos niños no funcionan según los esquemas habituales, desorientan, inquietan e inducen actitudes de rechazo. Hemos visto a Justin enfrentando las burlas crueles de sus camaradas. Los niños localizan muy rápido aquello que sale de la norma, en su conjunto son muy

conformistas y se convierten fácilmente en agresivos con los "desviados".

Tuve ocasión de entrevistarme con el maestro que me telefoneó cuando se trató de una salida a una clase verde;* vacilaba acerca de la posibilidad de llevar a Justin y deseaba mi opinión. Este maestro me dijo su incomprensión y su sentimiento de impotencia frente a Justin: "No se cómo tomarlo", insistía. Agregaré que el diálogo con las familias de esos niños no facilita la tarea en estos casos. Yo intenté "explicarle" (?) en que consistía la psicosis sin, por supuesto, pronunciar esta palabra tabú. Puse el acento sobre la angustia de estos niños, su fragilidad, su inteligencia selectiva, sobre el hecho de que era inútil e inclusive peligroso intentar forzar su aprendizaje en ciertas materias, porque se corría el riesgo de un rechazo definitivo o de un crecimiento de la angustia. Me parecía inútil, por ejemplo, darle páginas de escritura a Justin, mientras no se hubiera sobrepuesto a su "fobia" de la escritura (yo empleaba el término "fobia" en su sentido corriente, porque en este caso no se trata de una verdadera fobia, sino más bien de un objeto de terror).

Pienso que la mayor parte de los docentes están dispuestos a "comprender" cuando uno se toma la molestia de hacerlos reflexionar. Ese maestro se mostró muy interesado y me preguntó si había libros para instruirse acerca de todo eso. Se decidió que Justin iría a la clase verde tomando algunas precauciones. Si los terrores eran demasiado importantes, se prevendría a la familia. La vida en comunidad iba a plantear seguramente algunos problemas. Aconsejé al maestro que cuidara que los otros niños no convirtieran a Justin en su chivo emisario. Debía también respetar un cierto deseo de aislamiento en la medida de lo posible. Todo transcurrió bien. Hubo que resolver la cuestión de los dormitorios. Justin fue colocado en una habitación con dos o tres lechos, y le sucedía refugiarse allí cuando la presencia de los

* Salida durante varios días del grupo de alumnos para el contacto directo con la naturaleza. (N de la T.)

demás se hacía peligrosa para él. Mediante un poco de tolerancia y de comprensión, Justin pudo aprovechar su estada en comunidad, lo que lo entusiasmó.

Es importante mantener a estos niños el mayor tiempo posible en el ciclo normal. Los períodos de decadencia escolar con frecuencia son transitorios, corresponden a los momentos de descompensación. Cuando mejoría, pueden recuperar el tiempo perdido. Por otra parte, las deficiencias en una materia pueden ser compensadas por extraordinarios éxitos en otras. El sistema escolar, que tiende a la uniformidad de los conocimientos, no es evidentemente muy favorable para este tipo de casos.

Transcribimos ahora el caso informado por Paul Bothorel, psicoanalista de Saint-Brieuc: la historia de Antoine.

Historia de Antoine

Cuando me encontré por primera vez con Antoine en la consulta, estaba acompañado por su madre sustituta.* Esta era portadora de una gran inquietud, compartida y reforzada por el medio escolar. A los ocho años, al término de un primer CP que fue un patente fracaso, madre sustituta y escuela se planteaban la misma pregunta: "Uno se pregunta si comprende algo en los aprendizajes escolares" y, más ampliamente: "¿Qué es lo que comprende?".

Antoine es un encantador muchachito con un rostro de angelote cuyos ojos muy abiertos me miran inmóviles. No me encontraré con sus padres, pero la descripción que me fue hecha por la educadora de servicio me deja perpleja ante su

* Madre de la familia a la que la DASS confía el niño. A cambio de ello la familia recibe un subsidio y se halla en contacto permanente con los trabajadores sociales. (N. de la T.)

diferencia con la imagen de su retoño: una mujer enorme con un cuerpo degradado, un padre marcado por el alcoholismo, ambos etiquetados como enfermos mentales. Recuerdo también el cuadro que me refirieron de la primera infancia de Antoine, que gritaba en cuanto su madre lo tomaba en sus brazos, se arrancaba los cabellos ante la menor contrariedad; sufrió doce paracentesis antes de los 18 meses y *no estaba limpio ni de día ni de noche hasta la edad de cinco años...*

Cuando me dirijo a él, me mira intensamente y no me responde. Mientras la madre sustituta me habla de sus problemas, especialmente en el terreno escolar, Antoine, con la pasta de modelar dejada en mi escritorio eleva una forma fálica que termina por aplastar con todas sus fuerzas haciendo muchos ruidos que parasitan las referencias de la madre sustituta.

Cuando ella abandonó mi escritorio, él salió de su mutismo y me contó, en fragmentos, una historia complicada donde se hablaba de un lobo que se quema las nalgas pero al mismo tiempo se come a los pequeños cerdos. Es verdaderamente un lobo muy particular, que se pasea acompañado por su "marmita".

El mismo trozo de pasta de modelar, de la que no surge ninguna forma precisa, le sirve de soporte para la elaboración de su historia que termina por una operación de "corte"; en realidad de despanzurramiento del lobo y del pequeño cerdo indistintamente.

Pero antes de definir los objetivos y el desarrollo de una cura que comienza en este momento, propongo retomar los caminos que condujeron a esta indicación. En efecto, en el momento de emprender este trabajo Antoine ya había conocido múltiples tratamientos (educadores, asistentes sociales, juez, médicos, maestros...) ¿Seré yo una intervención suplementaria en una lista que ya es demasiado larga?

Hasta la edad de 5 años la historia de Antoine está llena de huecos; la familia es conocida por los servicios sociales a partir de la denuncia pública, pero presentan una negativa

rotunda a las tentativas de ayuda de los asistentes sociales. Tanto es así que de la primera infancia de Antoine solamente obtendremos algunos datos circunstanciales en el transcurso de las escasas entrevistas que la educadora tendrá con sus padres. Finalmente será Antoine quien, a lo largo del análisis, revelará la extensión de las carencias afectivas que lo marcaron.

En una enésima borrachera acompañada de violencia, intervendrá la policía a pedido de los vecinos y esta vez los padres se encontrarán simultáneamente en el hospital psiquiátrico que, por otra parte, tienen el hábito de frecuentar alternativamente desde hace muchos años; cada uno de ellos tiene su psiquiatra de referencia.

En esta situación de emergencia, los niños (Antoine y un hermano pequeño de un año) son colocados al cuidado de una familia receptora por decisión del juez de menores, a través de la Ayuda Social a la Infancia. Entonces se pondrá en marcha un seguimiento bajo la forma de una ayuda educativa para los niños; en realidad, en el primer momento, el objetivo es evaluar el dispositivo que hay que poner en funcionamiento en caso del retorno de los niños a su familia natural; las reuniones con los padres, por otra parte, serán organizadas en un lugar neutro.

Un psicólogo de la Ayuda Social a la Infancia establece un primer balance: el cuadro es sombrío. Antoine está instalado en un mutismo que evoca, en ciertos aspectos, un cuadro psicótico; a los 5 años tiene una actividad manipulatoria de un niño muy pequeño, su relación con el otro está esencialmente relacionada con el cuerpo (se pega físicamente al otro), cuando se expresa, su lenguaje es rudimentario, basado en el gesto. No responde directamente cuando uno se dirige a él, sino que designa a su hermano menor. Este balance lleva a la conclusión de que hay una detención en la construcción de su persona y propone un tratamiento terapéutico fuera del servicio implicado en su ubicación.

En el primer momento fue la educadora del centro, exclusivamente, quien recibió a Antoine con regularidad, solo o

con su madre sustituta, su docente, o sus padres. Esta decisión estaba esencialmente motivada por el interés en seguir la adaptación del niño a su nuevo medio.

Antoine está ahora instalado en una familia sustituta; como los contactos con el Servicio están bien establecidos, se llevará a cabo un nuevo balance más profundo.

Los resultados son muy problemáticos: la psicóloga dirá que era como si fuese necesario arrancarle todas las respuestas, Antoine permanece en la imposibilidad de expresar la menor elección, ninguna lógica precede a sus investigaciones, no tiene ningún punto de referencia. El paso por los tests proyectivos no pudo ser realizado. Su CI es de 64 y esta cifra lo clasifica en la categoría de los llamados "débiles mentales". En cuanto al balance psicomotor, fue imposible de realizar ya que Antoine presenta un rechazo categórico a las solicitudes del psicomotricista: se encierra en un juego que encuentra en la sala y defeca sin interrumpir su actividad.

Antoine es, entonces, un niño fuertemente perturbado; se evocará con respecto a él el hospitalismo, la carencia afectiva precoz, la depresión anaclítica.

Los resultados de este balance hubieran sido más que suficientes para plantear una indicación de ingreso a una institución especializada, del tipo IMP. Sin embargo "hay algo" que retiene al equipo antes de establecer este diagnóstico definitivo de debilidad mental y, a partir de la observación de Antoine en el medio nutricio, se decide la "apuesta" por un niño inteligente detrás de esta presentación. Es importante subrayar que es esta mirada positiva, anticipadora, la que evitará una decisión de profundas consecuencias. Sin lugar a dudas, Antoine hubiese entrado perfectamente en el marco de una institución de ese tipo y se hubiese moldeado sobre la patología ambiente, hasta tal punto la debilidad mental ofrece plasticidad al candidato a suscribirse a ella.

Muy rápidamente, el comportamiento de Antoine va a evolucionar en forma positiva en el medio receptor. Su

madre sustituta es una mujer joven, destacable por su capacidad de amortiguar, integrar, metabolizar las manifestaciones difíciles del comportamiento de Antoine. Actúa con una tranquilidad comprensiva pero firme, que ofrece una profunda seguridad al niño.

Sin embargo, los motivos de preocupación no faltan. Antoine está en la casi imposibilidad de formular un pedido directo, inclusive para sus necesidades más elementales: alimentarse, ir al baño, por ejemplo. Se comporta como si dejara al otro el cuidado de decodificar, de determinar qué es lo que sucede con sus necesidades: "No quiere nada para él", dice la madre sustituta. Sin embargo, el lenguaje se organiza un poco, el discurso se hace más lógico, aunque continúe negándose a responder a las preguntas.

Como es lógico, todos estos problemas vuelven a aparecer en la escuela y su manifestación es muy invalidante para Antoine, hasta el punto que provoca muy a menudo un rechazo a trabajar, a respetar las reglas. El primer año de CP acentuará este cuadro debido a su oposición ante los aprendizajes escolares. Entonces la cuidadora se desanimó, no comprende más nada, "duda", como ella dice, y experimenta esta constatación como un fracaso propio.

Se puede verificar que, si bien sobre el terreno del comportamiento los progresos fueron importantes, nada fue modificado en cuanto al fondo de su posición de sujeto, lo que confirmaría desde lo exterior el veredicto escolar referido a la cuestión del saber. Y después de todo esta es la cuestión previa al compromiso de su trabajo conmigo: "No se sabe qué es lo que él sabe", "¿qué sabe?". Pero en este caso, se trata del saber del inconsciente, y en este caso el saber corresponde a Antoine. Además, yo no puedo dejar de responder a la demanda y a la representación social de una acción eficaz puesta en marcha ("saber si es normal y en consecuencia capaz de un aprendizaje escolar o no").

Debe ser claro que en ningún caso el analista puede situarse como reeducador, como ya lo denunciaba Freud en sus *Nuevas conferencias*. El educador responde a los impe-

rativos sociales, está obligado a tomar parte y a intervenir; el analista, por ética profesional, permanece a la escucha del sujeto sufriente, en las antípodas de un objeto de cuidados o de reeducación.

La cura

En las primeras épocas de su trabajo, Antoine es extremadamente silencioso, pero lo que resulta claro es que compromete a toda su persona en este trabajo, es muy activo, se trata de un asunto que él toma por su cuenta.

Lo que es llamativo en sus historias, es su singularidad, no tanto por su tema como por su falta de lógica. Desde el primer encuentro tenemos al lobo que se pasea con su marmita, y cuando el lobo es despanzurrado, el pequeño cerdo paga el precio. Lo más chocante es la reversibilidad de los lugares: una bomba de incendios, llamada para extinguir un incendio, se prende fuego, quedando como saldo de la operación un bombero herido (segunda sesión); quien aporta una ayuda está marcado por el mismo defecto por el cual se solicita dicha ayuda.

Lo que resulta penoso es su dificultad para establecer las causalidades: ¿quién hace qué? Antoine se mueve en un mundo extremadamente borroso y fluctuante, nada es allí seguro, pero al mismo tiempo todo está lleno y sin carencias, un poco como esas materias inasibles cuyo volumen permanece constante bajo diferentes formas. Se comprende que, en esta situación, producir un trabajo escolar organizado limita con una proeza. Por otra parte, en el análisis, la cuestión escolar va a pasar completamente a un segundo plano, Antoine no la abordará, salvo al final de la cura, convirtiéndola entonces en un objeto que se puede discutir.

En la cuarta sesión me encuentro con la madre sustituta en la sala de espera. Me dice directamente que en la escuela va mejor en lo que respecta a su comportamiento, pero que volvió "a hacerse pis y caca en su pantalón"; hay que recordar

que esos síntomas perduraron hasta una época reciente. Antoine indica en este caso un punto de fijación que requiere ser tomado en cuenta: ¿de qué habla esta encopresis de la que se niega a hablar en las sesiones? En cambio, modela con la pasta de modelar "un animal que perdió su cola", continúa con un "hombrecito robot" que estropea en todos los sentidos y vuelve a pegar, luego es un "hilo de teléfono" que "también se rompió", transformándose en una serpiente que va en la "marmita", y que después "se rompe".

Antoine, en todos los intervalos de sus producciones, de sus palabras, me mira fijamente como si se sujetara a mi mirada. Me sorprende también el uso que hace de un "él" impersonal que aplica a todos los personajes de su producción. El tema de la pérdida queda planteado desde las primeras sesiones, pero no se trata en este caso de un objeto perdido reencontrable; es algo mucho más fundamental; en sesiones posteriores hablará de eso como de la pérdida de una parte de sí mismo y tratará de referirla a un soporte original haciendo una experiencia dolorosa que nadie domina.

Propuse que el mismo Antoine decidiera, al cabo de cuatro sesiones, si desea continuar ese trabajo conmigo. Esta propuesta deja estupefacta a la cuidadora: que se le pueda pedir a un niño de 8 años, y perturbado, que tome esa decisión por sí mismo le pareció "aterrorizante".

En los primeros momentos de su análisis, Antoine trabaja mucho con su pasta de modelar, y su exploración va a organizarse alrededor de un significante fundamental para él: "romper" (cortar, destrozar...); en el fondo podríamos decir que todo su análisis va a consistir en otorgar un sentido a este significante aportado desde la primera sesión y que va a desarrollar en múltiples variaciones: un enorme toro que rompe diversas cosas, tubos de todo tipo (de gasolina, de aspirador, de bombero) que se rompen, pero sobre todo va a poner en escena una familia de serpientes que no terminará de hacerse triturar ("en mil pedazos") y de resucitar; esto va desde "una pequeña serpiente que busca a su mamá en el vientre de esta", su "pequeña mamá" que murió y desapare-

ció con el lobo, hasta una serpiente sangrante que coloca en el centro de un dibujo mientras que él se va a vivir su vida en otra parte (sesión sexagesimoquinta); ya volveremos sobre esto. Al haber formulado este significante "roto" y al haber sido comprendido en toda su densidad por su analista, Antoine –exactamente como en el análisis de un adulto– va a interrogarse sobre aquello que él expresó con eso, aquello de lo que lo hizo depositario.

Es así que su actividad principal con la pasta de modelar consiste en romper aquello que había construido: lo hizo con numerosos caracoles, rostros, o un bebé elefante que no puede comer más "porque se le rompió la trompa", y Antoine la rompe. Con frecuencia trata de reparar los estragos y al propio golpeador.

Durante varias sesiones Antoine va a buscar un momento originario que le permitiría fundamentar su sufrimiento; ese "antes", como él dice, lo conduce hacia el lado de la muerte. Complementariamente, se podría decir que con la trompa del pequeño elefante él elabora todo el enganche más arcaico a la vida, significando que, para él, hay una "ruptura" originaria, en cierta forma, por el lado de sus necesidades más vitales. Se puede inferir que su madre debe haber sido incapaz de responder a sus "necesidades" más simples, no solamente darle de beber, sino reconocer en él un deseo separado de la satisfacción de la necesidad.

Muy rápidamente, entonces, lo "roto" se articula con algo del enganche; y es cierto que, en numerosos montajes, muchas cosas se van a romper debido a la dificultad de estar bien enganchado; pero serán necesarias numerosas sesiones para dar sentido a esta "fijación" y para que él pueda articularla en una cadena significante. Este tema se esboza en la novena sesión con una primera puesta en escena de un papá y una mamá que se pelean, lo que él asocia con la triste historia de una familia dinosaurio con una mamá muy enojada.

Sigue la historia de una grulla que él ata; es necesario que la soga sea muy sólida. Antoine me explica que la grulla es

como un lobo que atrapará un pequeño cerdo. El relato prosigue con un ternero agarrado a su mamá vaca que a su vez es agarrada por la grulla; ella muere y el pequeño ternero muere también. Antoine fue separado de su madre al ser colocado (en una familia sustituta), eso lo traumatizó, como dicen los informes sociales, pero más profundamente, no hizo otra cosa que reactualizar una problemática más arcaica de angustia de separación. La grulla puede, en este caso, representar a todos los actores sociales que propusieron una nueva fijación bajo la forma de ayudas diversas; de todas maneras se mantiene el hecho de que el lobo-grulla que agarra a la madre es el idéntico de la madre que agarra al niño. Porque, fundamentalmente, de lo que se trata es del enganche a la madre, aun si se ignora la naturaleza exacta de las carencias de los primeros vínculos.

Dos sesiones más tarde, Antoine retoma la historia de una grulla enferma que ha perdido su lazo y de un tren que parte olvidando a sus vagones; llega a la conclusión de que están muertos. Hemos visto en una sesión anterior que es posible también morir por el enganche. Esto vuelve a presentarse durante la reanudación del trabajo después de tres semanas de interrupción debidas a las vacaciones; en este momento de la transferencia del enganche a su analista él desarrolla su problemática.

Ante todo va a abordar la historia de un padre en una historia en la que, por no proteger al bebé, el padre es identificado con un Moloch devorador, "el gran toro que devora al bebé", o a un *semblant*: un "falso buen hombre" que conduce el tractor que enganchó mal la carreta, o "un Papá Noel que olvidó sus juguetes"...

Lo "roto" va a continuar desarrollándose; esta vez desde el lado de lo monstruoso porque "los monstruos, rompen todo", y él se ve como un bebé-monstruo surgido de una pareja monstruosa que muere, el bebé monstruo se queda solo con su trompa, en otra sesión, será el acoplamiento de dos serpientes monstruos que se agarran por la cola; también es un papá cocodrilo que quiere comer a los niños.

En la sesión decimonovena, su agresividad encuentra donde ubicarse. Antoine ya no es más el pequeño diáfano y sufriente de nuestro primer encuentro. Desde la última sesión perdió un incisivo. Modela y me cuenta la historia de un avión que "se rompe la cara" sin interrupción pero, en este caso, es él el autor de una acción violenta. Una vez dado este tono, engrana con el mismo trozo de pasta de modelar sobre una mamá dragón que "cubre" a su bebé y un gran papá; "la mamá dice querido", "el papá está muerto", "el bebé estaá completamente solo". Luego reorganiza su discurso: yo rompí el avión, el bebé rompe a su padre, el papá y la mamá se rompen la cabeza, y el bebé "rerompe" la pareja. Antoine ríe durante toda esta sesión y quiere, en la excitación del "romper", arrojar sobre mí pequeños trozos de pasta de modelar. La sesión termina en el corredor, él recupera toda su seriedad y me dice: "Trabajamos bien, ¿no?".

Lo roto y la soledad que le siguen han sido, entonces, llevados acá a un clima de violencia familiar que él recupera de cierta manera; su fantasma es un bebé que habría roto al papá y a la mamá sobre el fondo de una historia de amor; la violencia del enganche podría provocar la muerte.

Va a volver sobre este tema en la sesión siguiente, al contarme ante todo la matanza de un cerdo a la que asistió: tiembla de fascinación ansiosa. Vio cómo lo abrieron, lo descuartizaron, le cortaron la cola, hicieron salchichas, como las de pasta de modelar que se llaman también "chorizos".

A partir de esta visión, Antoine va a poner en escena en la cura múltiples fantasmas orales de devoración que van a permitirle sobrepasar sus angustias arcaicas. De esta manera va a retomar correctamente y con pasión la historia de los tres chanchitos, sintiéndose seguro.

En la vigesimoquinta sesión va a producir un giro en su análisis.

Modela una vez más una familia con un papá, una mamá y un "pequeño"; me explica que es el papá que "crochie" con la mamá; los dos personajes se golpean, yo digo "apurate mi

amor", hay ruido de peleas y de risas mezcladas; comenta que tales escenas producen "mucho, mucho miedo".

Se trata entonces de la escena primitiva en la que se mezclan elementos realistas (Antoine durmió en el lecho de sus padres hasta los 4 años), y lo que él organizó de su fantasma frente a su angustia y a su goce; es una pelea de amor en la que sus padres «crochient» como él dice: nos encontramos acá en la roca de lo roto [«cassé»] y de su corolario, el aferrarse [«accrochage»]. En su neologismo «crochier» imbricó el "agarrar-copular" [«crocher-copuler»] (en el que se puede morir) y el "defecar" [«chier»], que no es más que el residuo de esta organización fantasmática que encontramos reactivada a comienzos del análisis bajo la forma de un síntoma (recordemos su encopresis hasta la edad de 5 años).

Algunas semanas más tarde el significante roto [«cassé»] se convierte en "cace-rola" [«casse-role»] y, a partir de ese modelado, va a desarrollar toda una actividad de "cocinero" con todos los gestos del oficio, especie de yo ideal relacionado sin duda con la madre sustituta. Antoine adoptará regularmente hasta el fin de su análisis los rasgos de un cocinero; su misión es "poner juntos los pedazos" (según su propia definición), tratar los elementos dispares para hacer una unidad separada (diferente). Va a elaborar su plato favorito: "una pizza", y para hacerlo utiliza el cuchillo para preparar los diversos ingredientes. En el presente ya puede representarse este corte al fabricar para su analista un plato-montaje con el que quiere satisfacerme. Por otra parte, a partir de ese momento podrá abandonarme serenamente al finalizar la sesión.

Otra consecuencia será el desarrollo de un sentido estético; sus modelados ya no son pretexto para las palabras, sino que él entiende estar realizando algo bello. De esta manera, en la trigésima sesión, utiliza todos los lápices fieltro de mi caja para intentar hacer un encaje perfecto estilo espiga-matriz, se encarniza y, frente a la imposibilidad, va a realizar "un bello dibujo, como los otros niños que vienen a

verte". Dicho de otro modo, Antoine construye un objeto que reconoce como suyo, que él aprecia en relación con los cánones estéticos compartidos con los demás, y que me regala.

Una vez que realizó la experiencia de que eso no se destrozaba, de que tampoco me rompía a mí y, sobre todo, de que él me volvía a encontrar todas las semanas, va a abordar la cuestión de la separación con sus padres en un contexto muy particular. Al modelar una vez más un lazo, me anuncia que su madre sustituta está embarazada de un varón; sin transición me habla de las visitas semanales a sus padres, luego retorna al modelado de "collares y pulseras", y termina por interesarse muy seriamente en los posters de las "chicas" para declararme que él también es un "varón" y que esos collares y brazaletes son "cosas para mujeres". De esta manera Antoine logra poner en paralelo su separación de los padres y el hecho de ser un varón separado de las mujeres. Estar separado quiere decir en este caso conformarse a la ley que rige la diferencia de sexos, la sucesión de las generaciones, sin confundirse con una filiación que estaría vinculada con la herencia (enfermedad mental de los padres).

De pronto, durante varias sesiones, Antoine va a dibujar casas; dos al comienzo, la casa de sus padres, la casa de la cuidadora. Intercambia sus diferencias, aunque hace bien la distinción entre los desafíos en la realidad y los que él tiene en su mente. En ocasión de una reconsideración de las medidas legales de guardia, me dice que quisiera continuar creciendo en casa de su madre sustituta, pero "mi papá y mi mamá no están muertos, y al fin y al cabo son mi papá y mi mamá". Una tercera casa va a aparecer en sus dibujos. Las dos primeras quedaron en paz, la tercera va a sufrir múltiples averías. Evidentemente, es la del dispensario en el que lo recibo, pero sobre todo es su casa interior poblada por todos sus demonios. Esta fase se terminará magníficamente en la cuadragésima sesión mediante un incendio en esta tercera casa, que él extinguirá bajo la forma de un Antoine-bombero, adosado a la casa de la madre sustituta (en la que

"los niños duermen tranquilamente"), que desenrolla un caño-pene gigantesco.

La actitud de Antoine con respecto a mí ha cambiado. Quiere saber qué es lo que pienso, me pide que ingrese en sus puestas en escena, en especial invirtiendo las posiciones como en los psicodramas. Puede hacer cosas de humor o ser provocador.

La sesión que siguió al nacimiento del pequeño Roland en la familia receptora amplifica su posicionamiento de varón. Al comenzar quiere romper todo aquello que cae bajo su mano, luego imagina la historia de "un muchachito que habría dado un golpe de puño en el pito de su papá". Luego va a interesarse en todo lo que se encuentra en mi despacho para detenerse frente a la reproducción de un Picasso de 1905: una madre que da el pecho a su hijo; siempre muy excitado termina la sesión imitando entre risas un dolor en el lugar *ad hoc* cuando se corta "el pito de un pollo".

Si el espectáculo de una madre amamantando a su hijo lo devuelve a la nostalgia de una plenitud imaginaria, lo que está en juego en este caso es ante todo la rivalidad; él se interesa por el padre en una dimensión de agresividad que postula el riesgo de una castración.

Es así que, en la sesión siguiente, comienza a "tallar piedras" como el marido de su cuidadora quien, de ahora en adelante, va a ocupar un lugar importante en su vida y en su análisis. Se forja en pasta de modelar "las mismas herramientas que Jacques (el marido)" y quiere hacer todo como él para decorar una piedra a la que llama "preciosa", y que me regala al finalizar la sesión.

Este temor a que le corten el pene, que formula expresamente durante varias sesiones, señala claramente la marca de un ser deseante; ahora debe cambiar de registro para acceder a una castración simbólica que lo funde positivamente. Hace un descubrimiento fundamental en su análisis, que consiste en que las cosas pueden decirse con palabras, palabras que pueden ser usadas, con las que se puede jugar...

Sobre estos temas difíciles Antoine se expresa directa-

mente: el deseo puede habitar en las palabras, en el lenguaje; eso no quiere decir que las cosas se realicen.

Curiosamente, va a comenzar a hablarme de la escuela, de sus resultados y sus dificultades: no es fabuloso, pero sigue correctamente la clase. En la sesión elabora máquinas útiles o fantásticas. Es un muchacho que revela inventiva, que pone en juego toda una nueva dimensión de la creatividad.

Antoine me pregunta al mismo tiempo cómo se detiene el trabajo aquí, es decir, cómo se rompe nuestra relación. Esto requerirá todavía algunos meses, pero esta pregunta se entreteje con la del destino de su sexo, funcionando hacia la salida de un juego edípico. Va a operar numerosos ajustes, en los que explorará la dimensión prospectiva de un "cuando yo sea grande", midiendo la separación con "cuando yo era pequeño".

Para terminar esta presentación, quisiera narrar la sexagesimoquinta sesión que da vuelta la página de lo que se ha puesto en juego hasta aquí y la abre hacia el porvenir.

Comienza por dibujar una serpiente, es "amable" pero puede picar, entonces es "mala"; en todo caso es aplastada por una piedra, la sangre corre. Bajo la serpiente aparece un auto; me explica que es el que alquilan los padres cuando hacen el recorrido entre las dos casas, la de ellos y la de la madre sustituta. La sangre, en múltiples gotas se expande sobre el auto y lo inunda.

Luego se representa a sí mismo en posición de ser atacado por la serpiente, se acerca entonces a la madre sustituta, a quien llama por su nombre. Están en camino al dispensario que él representa con su sigla.

Una vez ubicado todo esto, corta con las tijeras cada elemento de este dibujo y lo vuelve a pegar en una hoja aparte: en el centro coloca la serpiente, a la derecha el dispensario; separados de todo y a la izquierda, sobre un camino que parte hacia lo alto, su madre sustituta y él, completamente solos. El auto es recortado a su turno y pegado a la derecha de la página, separado de las salpicaduras de la serpiente.

Existen entonces dos tiempos en esta sesión: una primera puesta en escena y una reconstrucción. Antoine va a someter a los elementos a un verdadero tratamiento que realiza mediante la operación del recorte. Volvemos a encontrar en este momento, más allá de la temática que va a desarrollar, aquello que no ha dejado de explorar durante toda su cura: cortar y pegar, asociado a los significantes romper y enganchar. La serpiente, hilo de Ariadna que lo reúne con el comienzo de su análisis, se ubica como objeto condensador. Representante fálico pero más arcaicamente vinculado a la escena primitiva que le sirve de fundamento, es también, como hemos visto, un objeto anal. Ese objeto, él lo destruye, la sangre corre –acá nos acercamos más al cuerpo– y, en la reconstrucción de la escena, él abandona ese resto. Metafóricamente se podría hablar de precio a pagar, precio de sangre, de alguna manera, que le permite conservar vivo su deseo.

La primera situación estaba llena de peligros, pero en la representación, la madre sustituta está cerca de él mencionada por su nombre.

Es ella quien lo acompañó durante todas las semanas a los lugares en los que, a través de la transferencia, él volvió a tejer sus lazos vitales. Ahora, se plantea abandonarme para seguir su camino. En un segundo tiempo, concreta el acto de corte de una manera edípica: dejando a sus padres vivir su vida y manteniéndolos aparte, al abrigo en un auto; él encara huir con aquella que, electivamente, recibe la marca de su deseo, concluyendo: "Pero yo sé bien que esto no es posible." Si la primera parte del dibujo fue seria, inclusive tensa, la segunda es alegre, divertida al poner en acción una fantasía imposible, que Antoine sabe imposible: el corte está asumido.

(Fin de la observación de Paul Bothorel)

Justin y Antoine

Tenemos en estos casos dos niños de la misma edad, uno de ellos, Justin, bajo una apariencia de casi normalidad se revelará como profundamente desestructurado. En su aspecto exterior se presenta ya como una copia perfecta del personaje paterno, lo que señala en él la necesidad de "parecerse", de ser como la imagen del otro y responder directamente a sus expectativas. Cuando sobreviene lo imprevisto, cambio de ambiente o necesidad de hablar en nombre propio, por ejemplo, la máscara se desprende, la caparazón se rompe, es el derrumbe.

El trabajo analítico va a ser largo y difícil; será necesario sostenerlo en la exposición a la luz de sus terrores, a ponerlos en palabras, será necesario ayudarlo a construir sus fantasmas. Este trabajo de vinculación y de separación es el que hemos puesto en evidencia cuando hablamos de la construcción del sujeto.

En Antoine, los procesos de subjetivación parecen detenidos por la dificultad para sobrepasar una situación traumática. La construcción del sujeto está fragilizada, pero el sujeto ya está presente en su estructura de ficción, tuvo lugar la represión original, el analista tiene que encarar el retorno de lo reprimido, lo mismo que sucedía con Damien. No hay, como en Justin, el encuentro con un real imposible, sino ya un distanciamiento, un comienzo de elaboración fantasmática. Antoine aporta a la transferencia sus producciones imaginarias marcadas por el sello de una violencia primitiva: el objeto oral, encerrado en la *pulsión* de la devoración y del engullimiento, va a enriquecer progresivamente una problemática fantasmática hasta entrar en las cadenas del deseo: ser cocinero, reparar, fabricar. El objeto anal, podríamos decir no civilizado (¿existía una demanda de limpieza?), se presenta bajo la forma de una encopresis. En la cura, asistimos a la recuperación de este objeto en una problemática de separación: cortar, separar del cuerpo el

objeto fecal hasta el momento en el que éste vaya a inscribirse en las conductas sublimadas: construir, crear.

Posiblemente hay mucho para decir sobre la mirada intensa de este niño que se fija sobre el Otro del saber, sobre aquello que le queda en la memoria de los gritos que han taladrado sus oídos en las peleas de sus padres. Seguimos también el trayecto del objeto fálico: encerrado ante todo en las operaciones de corte (angustia y castración), prosigue su camino hasta la castración simbólica, para tomar por último sentido en la problemática edípica (rivalidad con el marido de la madre sustituta).

Todas estas operaciones se articulan alrededor de los dos significados-amos de su propia historia, "romper" y "aferrar", significantes constitutivos de su fantasma fundamental; no se podría expresar mejor el nacimiento del sujeto.

El padre real puede fallar, la *ley* ya está interiorizada, ley del discurso y ley de interdicción del incesto. El padre imaginario, con sus múltiples figuras monstruosas o irrisorias, puede borrarse progresivamente. A medida que los pone en escena durante la cura, pierden su peso de terror. De ahora en adelante la función paterna es representada por las instancias sociales: el juez, la DASS, los servicios sociales garantes de la ley, protectores del niño.

Frente a este niño que en otras épocas hubiese sido calificado de "demorado" en el sentido etimológico de "detenido, que permanece en algún lugar" (¡no olvidemos ese 64 de CI!); si no hubiese existido una persona y un equipo para sobreponerse a las apariencias y ofrecerle su posibilidad es seguro que nos encontraríamos con un débil mental perfecto, con ese tipo de identificación masiva a la patología paterna.

Esta observación pone bien en relieve la necesidad de varias aproximaciones terapéuticas en los casos difíciles. En este caso nos encontramos con servicios sociales inteligentes, una familia receptora sólida que participó del proyecto terapéutico, por último una indicación de análisis planteada cuando el equipo advirtió los límites del trabajo de sostén y enmarcamiento social.

Cuando los tratamientos son diversificados, recordemos una necesidad que adelantamos al comienzo de esta obra y que parece haber sido respetada en este caso: si todos los intervinientes colaboran, no se interfieren unos a otros y cada uno prosigue su tarea en el terreno que le ha sido asignado; si bien puede enriquecer sus conocimientos del caso en un intercambio con sus colegas, mantiene su acción propia sin sobrepasar sus prerrogativas

Pensamos que, en la historia de Antoine, hubo dos momentos decisivos que marcaron su destino.

El primero es el momento en el que la educadora no cree en su debilidad mental y descubre en él a un muchacho inteligente. El equipo acepta esta apuesta, lo que permite al niño escapar de la etiqueta de débil mental y no entrar en una institución marcado por el sello de este handicap.

El otro es el momento en el que, habiendo funcionado todas las medidas de sostén sociales, se otorgó la palabra al mismo interesado en una aproximación singular, bajo la forma de un tratamiento analítico. Pensamos que esta decisión fue decisiva, el sujeto pudo retomar su construcción a partir de los elementos traumáticos; cualquier tentativa de reeducación lo hubiese dejado con su sufrimiento, en su estado de estupidez. Hemos visto aparecer en el transcurso de la cura el interés intelectual sin que se lo haya forzado de ninguna manera.

La crisis de la adolescencia y la psicosis

Ya hemos evocado, en la primera parte de esta obra, al período adolescente como un período crítico en la vida. A esta edad, las recomposiciones del sujeto pueden problematizar su eficiencia intelectual y no son raros los fracasos escolares: rechazo a los estudios, descenso del rendimiento escolar,

asociados con frecuencia a otras manifestaciones. Es un período clave en el que el sujeto sale de su infancia y aborda al mundo adulto, lo que significa que de ahora en adelante deberá dirigir su vida, hablar en su propio nombre, y que, llevado por el empuje pubertario, va a tener que hacer sus elecciones sexuales. Las causas del fracaso escolar son difíciles de determinar en este período, hasta tal punto existen factores de desequilibrio. Otra dificultad se debe a la necesidad de determinar aquello que corresponde a una simple crisis de la adolescencia y aquello que puede revelar un ingreso a la psicosis; en efecto, *las causas que entran en juego en las crisis de la adolescencia son las mismas que pueden jugar como factor desencadenante de un estado psicótico.*

Para hablar del tema, me apoyaré sobre una larga práctica clínica con adolescentes, ante todo con aquellos que tuve en clientela privada. Se trataba de adolescentes enviados por los liceos o colegios, por los médicos que los trataban y por la derivación de boca en boca: aquellos a los que yo había tratado le daban mi dirección a sus compañeros. Estos concurrían la mayor parte de las veces con acuerdo de sus padres, pero sin que éstos los acompañaran. Tuve también una práctica de analista durante más de veinte años en una clínica psiquiátrica para adolescentes. Se trata de una clínica de la fundación Santé des Etudiants de France, fundada en los años sesenta sobre criterios que aún hoy pueden parecer una verdadera apuesta, es decir, el tratamiento esencialmente psicoanalítico de sujetos jóvenes, que se revelaron en su mayoria psicóticos. Esta aproximación analítica está asociada a un retorno al estudio asegurado por un equipo de docentes en el mismo interior de la clínica. Este desafío puede resumirse así: psicoanalizar a los psicóticos y pedirles un trabajo intelectual con las exigencias que esto implica: sostener la competencia, presentarse a exámenes, pasar el bachillerato, los concursos administrativos, etc., con el objeto de asegurarles un lugar en la sociedad. Estos jóvenes retomaban los estudios después de haber pasado por

crisis graves que a menudo incluían hospitalizaciones por episodios delirantes agudos.

Encaremos ante todo la crisis de la adolescencia trivial para ir luego al desencadenamiento psicótico. Analizaremos en ambos casos la naturaleza de los problemas intelectuales y el fracaso en los estudios.

La crisis de la adolescencia

¿Por qué vienen a vernos los adolescentes?

Cuando vienen acompañados de sus padres, la queja emana generalmente de ellos: su hijo, tan amable hasta entonces, cambió. Con mucha frecuencia lo que se pone en evidencia como fuente de sufrimiento y de conflicto es este *cambio*: "Se volvió agresivo, él que era tan amable hasta ahora, se volvió opositor, no quiere entender nada, no escucha nada." Sigue la lista de fechorías: el trabajo escolar deja que desear, los malos resultados se multiplican, pero lo peor es que "él parece no inquietarse, aunque hasta ahora fue escrupuloso y aplicado". Pueden aparecer síntomas más graves: anorexia, fuga, tentativa de suicidio, una acción delictiva o una drogadicción, por ejemplo.

Durante este relato, el interesado permanece por lo general silencioso, reticente, gruñón, se niega a responder a las interpelaciones paternales, cuando no las refuta con una violencia inesperada.

Volveremos más adelante sobre las modalidades de tratamiento de estos adolescentes poco dispuestos a "relatarse". Desde ya deseo subrayar que la gravedad aparente de los problemas no sirve para prejuzgar en nada la gravedad del diagnóstico y la evolución de la patología.

¿De dónde proviene este malestar y en qué consiste la crisis de la adolescencia? ***Es un momento*** *de separación, de ruptura, de* ***quebranto.*** **Ante todo es** un trabajo de duelo que se perfila en el umbral de la adolescencia. Es el renunciamiento a la seguridad de la infancia y a su entorno protector.

El sujeto ya no puede retroceder frente a los imperativos de la maduración sexual. Su cuerpo, bajo el crecimiento pubertario, se transforma, aparecen pulsiones hasta entonces desconocidas y el problema de la elección sexual se hace apremiante; en una palabra, es necesario crecer, convertirse en adulto; es entonces cuando el deseo de seguir adelante y el temor a lo desconocido se mezclan.

He visto a preadolescentes llorar realmente al evocar el paraíso perdido de la primera infancia; de ahora en adelante es necesario contar con la soledad, la responsabilidad, trabajar, tener un oficio, triunfar. Este temor es la base de las manifestaciones de la crisis.

Después de su película *Le Grand Bleu* que tuvo un éxito considerable entre los adolescentes, Jean-Luc Besson recibió millares de cartas, de las que transcribo algunos extractos: "Cuando pienso en la población activa, en toda esa gente que está en el yugo, no me entra en la cabeza... La película es como una droga, hace surgir lo que está en el fondo de nosotros... se convirtió en un refugio, el de la pureza, el de la belleza deslumbrante... esta película aportó un poco de la felicidad que esta sociedad nos roba día tras día. *Provoca el deseo de abrazar una última vez al mar y dormirse.*"

En este caso resulta claro que se trata de un rechazo al mundo adulto y la tentación de la regresión hasta la fascinación del último retorno al seno maternal y el sueño mortal. Esta última frase permite presentir los momentos depresivos que conocen muchos adolescentes, con sus corolarios que son la atracción por la droga y las tentativas de suicidio, tan frecuentes a esa edad. Este elemento depresivo es muchas veces responsable por el desinterés respecto de los estudios.

Esta contradicción entre el deseo de alejarse de la familia, de ser autónomo, y el deseo de permanecer bajo su protección, si es difícil de vivir para el adolescente lo es también para los padres. En general han olvidado sus propias dificultades a esta edad y enterrado un pasado de relaciones más o menos conflictivas con sus propios padres. Tomaré un ejemplo banal: en su deseo de afirmarse el joven reivindica

su libertad. Si los padres le permiten todo sin plantear ningún límite, es una prueba, a los ojos del adolescente, de que no tienen en cuenta su seguridad y se desinteresan de lo que le suceda. La severidad es a veces más tranquilizante, permite discutir, rebelarse y a través de eso afirmarse, con la condición, por supuesto, de que no se rompa la relación. Nada es peor a esta edad que esos "buenos padres", tan indulgentes, tan permisivos ¡que no se pueden ni contrariar ni atacar!

A este respecto haré otra acotación. Cuando veo a estos adolescentes en entrevistas, se quejan mucho de sus familias. Quiero subrayar la ambigüedad de la reivindicación con respecto a sus padres. Hay que ser suficientemente consciente como para prohibirse cualquier comentario y *a fortiori* todo juicio a este respecto. Esos jóvenes se quejan de que "sus padres no los escuchan, no los comprenden, no quieren dialogar con ellos, que la comunicación [¡la gran palabra es pronunciada!] es imposible". Detrás de esta demanda hay, en realidad, una repugnancia a intercambios demasiado personales; es el momento en el que intentan construir su intimidad, esbozar un trabajo de separación y de duelo; la demanda que ellos hacen a la familia es paradójica: compréndanme sin escucharme, no me planteen preguntas pero contéstenme y no me pidan nada.

Renunciamiento y elección sexual

El adolescente deberá enfrentar la problemática edípica con la ambivalencia propia de este período, es decir, el sentimiento de una elección imposible entre renunciar a sus objetos edípicos y/o conservarlos. Se siente entrampado en esta ambivalencia, ambivalencia reforzada a veces por la actitud paterna. Bajo el crecimiento pubertario, debe renunciar efectivamente a una relación demasiado íntima con sus padre y madre, pero este rechazo de las imagos paternas muchas veces hace llorar a los padres: "¿Cómo, no nos

quieres más?" Surgen entonces la angustia y la culpabilidad. Si renuncia a este renunciamiento, la culpabilidad edípica se hace más terrible. A esta edad se hace insostenible, en efecto, permanecer demasiado próximo a la madre, por ejemplo. En las parejas separadas, vemos a los adolescentes hacer crisis sumamente severas cuando se los pone en la posición de ser "confidentes" del padre o de la madre con quien conviven: se asiste entonces a conductas de oscilación entre posiciones que el sujeto cree antinómicas: perder a sus padres o conservarlos.

Otra elección difícil es la elección sexual que se hace urgente frente a la maduración sexual y a la violencia de la pulsión. El sujeto está encerrado en lo que, acá también, le parece antinómico: la pulsión y el deseo. Se alimentará de un amor idealizado por un otro inaccesible, un cantante de fama, por ejemplo, o cualquier otra figura que se mantenga a distancia, mientras que, por otra parte, sentirá placer al descalificar al otro sexo mediante bromas en las que lo sexual es rebajado a lo escatológico; no sabe todavía cómo organizar su deseo. Está preocupado por seducir, absorbido por sus fantasías, taladrado por la pulsión, entonces su trabajo escolar –que exige a esa edad no pocas capacidades sublimatorias– puede aparecer como muy mediocre y se verá relegado a un segundo plano; todos los maestros conocen bien las inestabilidades de los alumnos de tercero y segundo.

Renunciamientos y reordenamientos identificatorios

Para afirmarse, a veces es necesario afirmarse contra algo. La adolescencia trata de cortar con el pasado, en particular con los valores en los que creyó hasta entonces, valores que compartió con frecuencia con su familia o su entorno social. La inteligencia, los estudios, el éxito, valores reconocidos por nuestra sociedad o investidos por los padres, con frecuencia van a pagar el costo de estos reacomodamientos identifica-

torios. La inhibición intelectual, que describimos, está entonces vinculada a las posiciones edípicas conflictivas. Las retomaremos rápidamente bajo el ángulo de las diferentes estancias del yo, superyó, yo ideal e ideal del yo.

Una *interdicción superyoica*, con su corolario, la culpabilidad, puede detener cualquier aspiración al éxito cuando el mismo es vivido como una rivalidad peligrosa con el padre, por ejemplo. El temor de sobrepasarlo, con los fantasmas que lo acompañan –sustraerle el falo, reemplazarlo al lado de la madre, destruirlo– despierta los temores de contradicción y las angustias de la castración. Se trata a veces de jóvenes brillantes que fracasan en sus estudios cuando alcanzan un nivel no logrado por el padre. Son también las hijas que, después de estudios exitosos, se prohíben el éxito social para no diferenciarse de una figura materna borrosa, sin existencia social.

El yo ideal

Lacan diferencia netamente el ideal-del-yo y el yo-ideal, "el primero es una introyección simbólica, mientras que el segundo es la fuente de una proyección imaginaria" señala (*Séminaire*, libro VIII). El yo ideal se sostiene principalmente en la identificación a un modelo, el adolescente está en busca de ese tipo de referencia. Los modelos cambian con las épocas, pero evolucionan también cuando se pasa de la infancia a la adolescencia. Esos cambios sorprenden a los padres que no se dan cuenta que lo frustrado es su propio deseo. Ese niño que aspiraba ser politécnico como el abuelo, o pastelero como el tío Fermín, se pone a soñar con otra cosa. Hemos visto a esos hijos de la burguesía, después de mayo del 68, suspender sus estudios y convertirse en criadores de cabras en el Drôme.

Podríamos, también en este caso, multiplicar los escenarios alrededor de estos reacomodamientos que llegan a veces a la desercion. La diferencia sexual puede intervenir de una

manera inesperada en las elecciones; tal muchacho que deseaba ejercer la profesión materna la juzga a partir de ahora marcada por lo femenino y renuncia a ella, de la misma manera que una hija será detenida en el momento de ejercer la profesión del padre por temor de asumir una identificación fálica.

El ideal del yo

Se trata en este caso de la identificación a partir de un rasgo (el rasgo unario). Mientras que el yo ideal se coloca en la vertiente de lo imaginario, el ideal del yo tiene más que ver con lo simbólico. Los adolescentes tienen con frecuencia oposiciones en relación a los ideales que hasta entonces habían compartido con el entorno familiar o social. No haré más que evocar las divergencias señaladas en relación con las creencias: rechazo a continuar con una práctica religiosa, por ejemplo, o a la inversa, reproches a los padres por no haberle dado una educación religiosa. Lo mismo sucede con los compromisos políticos, o los principios morales, de la moral sexual en particular; cuántos padres son sorprendidos por la sexualidad precoz de su hijo. Los estudios están incluidos en estos cuestionamientos, porque tienen como soporte ideales tales como el éxito, la riqueza, el poder. He visto a adolescentes rechazar el dinero entregado por sus padres para su mantenimiento durante sus estudios, llegar al punto de romper su libreta de cheques, forma de expresar su desprecio por los valores burgueses, ¡la "guita" en particular! Si el rechazo es masivo, agresivo, puede desembocar en un rechazo absoluto a los estudios y en el compromiso con una forma de vida que corte el habitus familiar: vida simple, retorno a la naturaleza, por ejemplo. Estos cambios son sostenidos, en general, por ideologías tales como la ecología, el compromiso humanista, el ascetismo, valores apreciados actualmente por muchos jóvenes.

En resumen, a esta edad el fracaso escolar puede ser

considerado como una actitud de oposición y de revuelta; se trata entonces de un claro rechazo a proseguir los estudios, pero se puede tratar también de una inhibición neurótica vinculada con conflictos edípicos no resueltos.

¿Cómo negociar estos conflictos en las entrevistas con adolescentes? Cuando el adolescente concurre con sus padres, lo veo a solas inmediatamente después precisando con claridad las reglas de la entrevista. Lo que me diga será considerado secreto profesional y jamás informado a sus padres. Por el contrario, cuando sus padres tengan que hablar de él, lo harán en su presencia, para evitar malos entendidos y establecer la confianza.

Es raro que apliquemos con rigor en el adolescente el protocolo de la cura analítica tipo. Hay posibilidad de organizar nuestra técnica, aligerar las reglas, para no aparecer de entrada en una posición rígida y superyoica que nos haría asimilables a las instancias paternales e interferiría en la organización de la transferencia. El adolescente, en el primer momento, rechaza toda ayuda, no quiere ni "moral" ni "consejos", el diván le produce miedo, "él no viene a hablar del pasado sino del porvenir", el riesgo de regresión lo atemoriza.

Yo respeto la ambivalencia de su demanda; dicen que no están enfermos, y eso es cierto en la mayor parte de los casos; están en crisis y quieren "salir solos" si es posible, o si es con adulto que eso se haga lo más discretamente posible.

Esta es la razón por la que las transferencias tienen modalidades específicas en este caso. Yo propongo con frecuencia a esos jóvenes recibirlos a su pedido, sin ritmo preestablecido, con la obligación, sin embargo, de solicitar su turno tantos días antes, y de abonar aunque más no sea una parte de la consulta con su propio dinero.

¿Qué logran en estas entrevistas? Estas tienen un valor de reaseguro y de desculpabilización. En este período de dolorosa ruptura la adolescencia se conforta en su derecho al

cambio. Al enunciar sus proyectos, sus deseos a un adulto en posición de Sujeto supuesto Saber, puede autorizarse a tener otras perspectivas identificatorias que aquellas que dictan la familia o el medio social. El rechazo a esas identificaciones a menudo es solamente transitorio, pero facilita el pasaje a la edad adulta. La culpabilidad vinculada con el problema edípico puede ser verbalizada, lo que permite al sujeto vivir con más serenidad.

Esas entrevistas tienen sobre todo una dimensión analítica: a través del relato de sus sueños o de sus ensueños, el sujeto establece el lazo entre lo actual de su condición y su primera infancia (eso que Freud y luego Lacan han designado con el término "après coup"). De esta manera se ve a los adolescentes salir de sus preocupaciones actuales, los padres, los compinches, el liceo, para, de pronto, apasionarse por lo que sucede en sus sueños, lo que aporta otra dimensión a la búsqueda de su identidad. Toman así conciencia de la continuidad entre el pasado y el presente, y se dan cuenta de que la rebeldía no conduce a una ruptura absoluta con los padres y con el pasado. Detrás de los reordenamientos imaginarios, hay un sujeto que perdura y se mantiene, el sujeto del inconsciente.

El brote psicótico

¿Por qué a la salida de esta crisis el sujeto se encuentra sano y salvo o psicótico?

Yo respondería que existe la misma coyuntura y que son las mismas razones las que provocan la crisis de la adolescencia y la entrada en la psicosis: el sujeto debe abandonar un status que funcionaba hasta entonces y enfrentar otra realidad. De esas profundas reorganizaciones de las identificaciones que acabamos de destacar, el sujeto puede salir reforzado en sus elecciones, la crisis pasó. Esta feliz conclu-

sión solamente puede ocurrir cuando el trabajo de simbolización y de represión a la que se asocia llegaron a buen fin. Pero este trabajo no comenzó en la adolescencia; para que un sujeto se reafirme en su nueva posición, es necesario que la problemática fálica haya estado en su lugar, que la metáfora paterna haya operado desde siempre, que la primera crisis edípica haya sido resuelta. En caso contrario, cuando caigan las máscaras de las identificaciones imaginarias, el sujeto estará ausente, y se producirá el derrumbamiento psicótico.

Ciertos autores quisieron hacer del estado psicótico del adolescente una entidad, un modelo unitario que comenzaría en la pubertad. No comparto esos puntos de vista. Refiriéndome a la noción de estructura de Lacan, diré que, cuando hay un ingreso en la psicosis en la adolescencia, es porque el sujeto ya tenía una estructura psicótica, pero que no se veía, no se sabía.

¿Por qué esta ausencia de problemas manifiestos durante largos años? ¿Por qué ese silencio sintomático? Porque la situación misma de la infancia protege al sujeto de la eclosión psicótica y de sus manifestaciones. Esos jóvenes que hacen un primer episodio psicótico en la adolescencia, episodio a menudo espectacular como un brote delirante, eran en su mayor parte niños buenos, obedientes, diríamos sujetos al deseo del Otro, siempre listos para responder a la demanda, adhiriendo perfectamente al ideal paterno, al lugar que les es asignado en este ideal. Se determinan sin embargo episodios de angustia en el momento de las separaciones, tales como hospitalizaciones, ingreso a la escuela, momentos en los que es necesario afrontar a los otros o a una situación desconocida (tal fue el caso de Justin); pero esos episodios inquietan menos al entorno que las manifestaciones de ruidosa oposición. Esta conformidad con las expectativas paternas es lisonjera para los padres y refuerza los lazos de dependencia con la familia. Lo que corresponde a la falla en el sujeto no aparece a la luz. Se pueden presentir en algunos niños en análisis en el período llamado (equivocada-

mente en mi criterio) "de latencia". Se habla entonces de prepsicosis. En efecto, el niño pequeño no tiene obligación de hablar en su nombre , puede evitar la toma de palabra hasta el momento en el que tendrá que manifestarse en su ser de sujeto, sostener su identidad por su cuerpo sexuado, y enfrentar las cuestiones de los orígenes, de la muerte, de la soledad.

Lacan evoca el desencadenamiento psicótico en el momento de la toma de la palabra en estos términos (esta toma de la palabra está situada en este caso en el momento de la entrada en análisis): "¿Acaso no tocamos en esto, a través de nuestra propia experiencia y sin tener que buscar más lejos, aquello que está en el centro de los motivos del ingreso en la psicosis? Es lo más arduo que se le puede proponer a un hombre, es lo que se llama tomar la palabra; yo escucho la suya, todo lo contrario de decir sí, sí, sí a la del vecino. Eso no se explica forzosamente en palabras. La clínica muestra que es precisamente en ese momento, si uno fuese capaz de delimitarlo a niveles muy diversos, que se declara la psicosis" (*Le Séminaire,* libro III, *Les Psychoses*, p. 285). Este fue el caso de Justin.

Un niño puede ser psicótico sin que eso se note. Lo que él ofrece a la observación es una construcción yoica que no puede ser otra cosa que la copia exacta del modelo paterno. Se sostiene en esas identificaciones masivas (tipo incorporación), protegido como está por la presencia real del Otro. Se está en situaciones parecidas, en lo mismo, con los fenómenos de ecolalia, de mimetismo, en el límite. No se discierne la elaboración simbólica del orden de la identificación al rasgo unario por ejemplo, algo de la separación no se cumplió. Siempre es sorprendente constatar que los padres están hasta tal punto fascinados por el retorno de sus propias palabras que no sospechan nada inquietante en ese fenómeno. Se oyen hablar por boca de sus hijos y eso los halaga y los alegra. Al repetir el discurso de los adultos estos niños, por otra parte, son tomados a veces como pequeños genios. Justin es un ejemplo.

Si bien no podemos hacer el diagnóstico de psicosis solamente sobre el criterio de los problemas intelectuales, la psicosis implica siempre que el sujeto enfrente, en un momento u otro, dificultades intelectuales. Los aprendizajes se resienten siempre por el profundo disturbio de identidad en el que esos sujetos se debaten.

No es posible hacer un censo o una clasificación de estas dificultades, son imprevisibles e inexplicables: fluctúan según los azares de la vida, y pueden sobrevenir en el transcurso de un acontecimiento banal en apariencia, un viaje, un reencuentro, un éxito, una palabra escuchada, etc. No son homogéneos, el sujeto puede lograr éxitos excepcionales en ciertos terrenos que lo apasionan y experimentar un profundo desinterés y un fracaso en otros. Antes de ocuparnos del problema mismo del pensamiento, diré algunas palabras acerca de la actitud del adolescente psicótico en su relación con el maestro y la materia enseñada.

Si el débil mental se impide saber, es porque cuida de su tranquilidad, retrocede frente al desorden y la angustia que produciría en él la emergencia de un saber inconsciente, no quiere conocer nada de su deseo; permaneciendo como débil mental hace, de alguna manera, economía de la castración. Esto implica que el Otro se mantenga en la posición de aquel que sabe, o de un maestro que dirá la verdad sobre la verdad. La castración del Otro no es admitida.

El psicótico no está en la misma situación. Le sucede experimentar respecto del maestro las mismas relaciones transferenciales que con el analista. Le puede atribuir un saber y un poder absolutos, pero también hacer de él un perseguidor; el mismo saber puede entrar en la problemática de seducción-persecusión.

Las nociones de fracaso y de éxito deben ser relativizadas por el educador que está a cargo de estudiantes psicóticos. Si el éxito de sus alumnos ocupa una gran parte en su satisfacción narcisística, se sentirá decepcionado y hará un mal pedagogo. Un poco a la manera del analista, debe acompañar al alumno, sostenerlo en sus realizaciones y no dramatizar

demasiado sus fracasos. Sin jugar al terapeuta, no debe perder de vista que sus alumnos no son alumnos "comunes", sus flaqueos están acompañados por una gran confusión.

No me extenderé sobre las dificultades materiales inherentes a este tipo de enseñanza. El ausentismo es acostumbrado. El adolescente, encerrado en sus angustias o en su delirio, a veces no quiere abandonar su lecho. En clase, mantiene con dificultad su atención, debido al parasitaje de sus pensamientos por asociaciones fuera de lugar. Su interés por aquello que escucha puede ser totalmente nulo cuando atraviesa un período depresivo. A pesar de ello, son numerosos los que lograrán satisfacer las reglas de una enseñanza clásica, tener éxito en el bachillerato y en las capacitaciones propuestas. Lo que destacamos en estos adolescentes, es que pueden tener éxito en sus estudios, aun prosiguiendo su actividad delirante; parecería que las condiciones de estadía en ese lugar representan un importante papel. Encuentran allí personas a las que pueden hablar, a las que pueden dar cuenta de aquello que sienten. En esta clínica, además del equipo médico, tienen la posibilidad de hacer un psicodrama psicoanalítico individual o un psicoanálisis.

De esta manera logran circunscribir aquello que correría el riesgo de invadir totalmente sus vidas. En mi libro *Un enfant psychotique*, cito el caso de adolescentes que prosiguieron sus estudios brillantes con un delirio subyacente en mínima. Tal como esa joven persuadida de que va a llegar a ser campeona mundial de tenis. Construye un escenario que repasa cuidadosamente en su cabeza: entrevistas con los entrenadores, progresos realizados, viajes en perspectiva. Este tipo de producción no es ni un ensueño ni un fantasma, tiene otra consistencia, la creencia que se tiene en él es inquebrantable. Antes de entrar en la clínica, ella no había salido de su habitación durante un año, soliloqueando con los personajes de su historia. En sus sesiones conmigo desarrolla sus temas enriqueciéndolos con referencias hechas a una historia infantil y a una historia familiar por lo menos distorsionadas. En la clínica podrá retomar brillan-

tes estudios. La continuación demostró que a pesar de una inteligencia excepcional reconocida por sus profesores no podrá, por lo menos en los años siguientes, entrar en el mundo del trabajo: hasta tal punto permaneció fuerte su angustia de afrontar a los demás.

Esos adolescentes encuentran en las metáforas delirantes que elaboran un punto de enganche que les permite conservar una cierta disponibilidad operativa. Sin embargo ocurre que hay colusión entre los temas delirantes y las disciplinas escolares o universitarias que el sujeto trabaja. Una joven, estudiante de letras, dejaba transparentar en sus disertaciones el delirio fantástico que albergaba. Las reacciones del profesor estaban mitigadas, divididas entre la admiración y el malestar. En la prosa de Antonin Artaud, al lado de una producción coherente que actúa como lazo social, encontramos tentativas a menudo confusas para dar cuenta de las terribles angustias esquizofrénicas que experimentaba en su cuerpo.

Insisto sobre el hecho de que, si el psicótico puede parecer "adaptado" y vivir aparentemente como cualquier otro es porque se le "enseñó" a vivir; es lo que decía el padre de Justin: "el saber-vivir ¡se aprende!" Adquirió conocimientos en múltiples terrenos, es sin duda lo que algunos llaman "la parte sana del yo". ¿Se puede ser loco en un 100 % ? Sí, puede ser, en los accesos agudos, tipo brote delirante; sí, antes de la era de la quimioterapia. Actualmente no.

Escuché muchas veces decir a aquellos que frecuentan a los psicóticos, que hacen el diagnóstico de psicosis de manera "intuitiva". Pienso que esto se relaciona en particular con el sentimiento de artificiosidad que se experimenta frente al psicótico. El "aprendió" a ser como todo el mundo, se fabricó una especie de "yo" ficticio armado a partir de identificaciones en espejo en el que es frecuente encontrar un pequeño otro que hace las veces de doble. Lacan subraya que la pérdida de este doble puede ser el origen de un desencadenamiento psicótico. El derrumbe de esos soportes identificatorios puede precipitar al sujeto en el vacío y en el sentimiento de abandono.

¿Cómo determinar la psicosis, como descubrirla tras las máscaras de hipernormalidad que puede revestir? Se revela cuando el sujeto encuentra algo que lo devuelve a su carencia fundamental; es en general un elemento simbólico que el sujeto no pudo integrar el que revelará la falla de su ser y hará caer la caparazón protectora. Este encuentro se hace alrededor de ese núcleo que hemos denominado bajo el término de "componentes del ser", es decir, aquello que constituye los fundamentos mismos del sujeto: el cuerpo, la vida, la muerte, el sexo, los orígenes.

En el niño, será el encuentro con lo real de un cuerpo no imaginarizado, no simbolizado. Son esos giros alucinantes que nos relata Justin: la mirada asesina del hombre que sale del cuadro, una imagen del sueño en la que el cuerpo estalla y del que no queda más que una pierna y un trozo de vientre.

En el adulto psicótico, encontramos múltiples figuras de estos encuentros determinantes: puede ser el hecho de convertirse en padre, de tener su primera relación sexual, de haber aprobado un examen o logrado una promoción social... En los adolescentes psicóticos que seguimos es evidente que las dificultades de comprensión aparecen y baja la eficiencia intelectual cuando tocamos alguno de esos elementos fundamentales. En la clínica psiquiátrica para estudiantes, las materias más conflictivas no son las matemáticas ni la física, sino la biología. Ocurren en esos cursos fenómenos difíciles de dominar por el profesor. Para el psicótico, el encuentro de lo real de un cuerpo muerto, en la disección por ejemplo, contribuye a multiplicar la angustia de su propio cuerpo, que él califica con frecuencia de muerto-vivo. La presencia de fragmentos de cuerpo etiquetados, repertoriados, lo devuelve a su propio cuerpo fragmentado. El profesor se encuentra enfrentado con comportamientos curiosos, cuando no asiste a un brote delirante. Citaré algunos casos que me fueron informados por un profesor de biología.

Vanic ingiere, durante una sesión de trabajos prácticos, el encéfalo conservado en formol de un cordero y dice: "¡No me hará nada, no sentiré nada, porque está desinfectado!"

Las nociones de división celular, de reproducción, plantean problemas a veces insuperables, porque en este caso estamos en el corazón de la problemática del sujeto: ¿a qué se refieren su sexualidad, sus orígenes, su identidad? Otros tantos significantes forcluidos en el psicótico. Que la cariocinesis pueda ser, en los unicelulares, una división que equivale a una multiplicación (puesto que, a partir de uno se tiene dos individuos) permanece completamente abstruso para el alumno.

Dominique quería saber por qué "en los diferentes estadios de la gametogénesis las células cambian de sexo, como si no supieran qué es lo que quieren ser". La misma célula masculina se llama, en efecto, sucesivamente *un* espermatocito, *una* espermátide, *un* espermatozoide y la célula femenina *una* ovogonia, *un* ovocito, *una* ovótida, por último *un* óvulo. "Lo real es también la anatomía" decía Lacan; podríamos decir de la misma manera lo biológico. Para Dominique la diferenciación sexual permanecía confusa, porque estaba directamente aplicada sobre el género, masculino o femenino, de la palabra que designa la célula sexual. El no sobrepasar ese real despierta la angustia que el sujeto intenta reducir a través de una interpretación de apariencia lógica.

Pueden surgir en estos jóvenes dificultades intelectuales próximas a la inhibición cuando, en ciertas pruebas de concurso, deben hablar de ellos mismos, de sus gustos, de sus elecciones, de sus posiciones éticas, de sus proyectos de futuro... Se quedan entonces sin voz o expresan proposiciones discordantes que atraen la atención de los examinadores. De la misma manera que Justin no podía inventar historias, ellos no pueden espontáneamente hablar de sí mismos. Los docentes conocen este tipo de dificultades y preparan a los alumnos para afrontarlas, no vacilando en proponer modelos de respuestas y algunas buenas recetas.

Más profundamente, las dificultades intelectuales del psicótico están vinculadas a la misma estructura de la psicosis, explicitada más arriba: forclusión en lugar de represión, no acceso al orden simbólico, que tiene por corola-

rio una ausencia de metaforización. Daré algunos ejemplos que me fueron comunicados por profesores de lengua de esta clínica. Veremos los efectos absurdos a los que que conduce la utilización del lenguaje en su pura literalidad.

Se da una frase a los alumnos, deben reubicar una de las palabras en otro contexto. Por ejemplo la frase: "la sensibilidad fue atrofiada" (en el sentido de reducida). Esta es la frase del alumno: "Este antiguo combatiente tiene la pierna atrofiada (reducida) porque recibió un tiro de cañón que le sacó un pie."

Otra frase: "En esa edad la arcilla (en el sentido de tierra) humana es modelable". Esta es la frase del alumno: "Mi hermana menor no se limpia los pies cuando tiene arcilla en sus zapatos."

Comentar esta frase de Rousseau: "El hombre es naturalmente bueno." Respuesta del alumno: "No sé, nunca lo probé."

Comente este texto: "El obispo de Berkeley decía: ser, es ser percibido o percibir". Respuesta del alumno: "Mi madre no existe (no es) más que desde hace veintitrés años que la percibo".

Todos conocen el ejemplo de ese pequeño psicótico al que se le dice: "Dale tu mano a la señora", y que se pone a gritar porque no quiere por nada que le quiten su mano.

En todos estos casos volvemos a encontrar un elemento que se refiere a la "naturaleza humana", podríamos decir, al cuerpo, a la sexualidad, al hombre de Rousseau. El psicótico aprende a su propio costo a evitar estas preguntas tabú que pueden derribarlo en cualquier momento.

El psicótico puede sentirse muy cómodo en la metáfora y practicar los juegos de palabras cuando se trata de temas deshumanizados, desubjetivizados. Todos conocemos a esos brillantes matemáticos, esos científicos de alto nivel de espíritu agudo, en los que nadie sospecha una personalidad psicótica... salvo sus esposas, posiblemente...

Para concluir este capítulo daré la palabra a un hombre joven, matemático de alto nivel, que entró en la clínica

después de un episodio delirante agudo. Estas son sus expresiones: "Hay problemas que yo soy capaz de analizar intelectualmente pero incapaz de integrar sobre el plano afectivo, no estoy advertido, advertido afectivamente. Debo preparar mi vida por anticipado como las piezas de un juego de ajedrez y no como un juego de ruleta, debo reducir el lugar del azar. Debo captar el presente, invertir el vapor y colocar del otro lado el cilindro si comparamos a los seres con las máquinas. Imagino a los seres vivos funcionando como máquinas. Me amurallo en mi trabajo, olvido que había que vivir, tengo una necesidad vital de mucho trabajo, es mi manera de vivir mi "Filôme" (y me muestra su sexo).

Su trabajo y sus conocimientos permitieron que a su salida de la clínica fuese empleado en altos puestos. Algunas veces, algo en su relación con sus colegas y sus empleados no "pegaba". Se le ofrecieron seminarios, una formación complementaria, cambios de puesto, cambios de fábrica. Hasta el día en que me enteré que se había suicidado.

CONCLUSION

Este libro no dejará satisfechos a aquellos que esperaban descubrir las causas reales del fracaso escolar y, por eso mismo, las soluciones apropiadas. Posiblemente hemos provocado problemas en muchos espíritus al poner en primer plano la complejidad de los mecanismos intelectuales. Lejos de hacer de ellos una entidad aislada que permitiría organizarla mejor, los hemos vuelto a colocar en la movilidad del sujeto en devenir, en un sujeto dividido por el inconsciente. Al radicalizar la dimensión analítica en relación con la aproximación psicológica, no simplificamos la tarea del lector, porque la categoría del inconsciente es siempre subversiva, difícilmente comunicable y todavía menos aceptable para algunos; ¡son muchos los que no quieren saber nada con esta "peste", como decía Freud!

Si esta puesta a la luz del día de la dimensión inconsciente puede ser considerada como una visión pesimista de la cuestión, responderé que tiene sus efectos felices. Retuerce el cuello a la creencia en una debilidad mental inscripta en los genes. Cuando decimos que la debilidad mental leve, que es la que hemos dilucidado acá, no es extraña a la calidad de los intercambios del niño con su madre y su medio, cuando decimos que la inhibición intelectual es un avatar neurótico en el devenir de un sujeto, estamos muy lejos de un determinismo biológico. Nos enfrentamos con el destino, no con la

fatalidad; la historia de Antoine es ejemplar en este sentido. No puedo terminar esta obra sin pensar en aquellos que me han trasmitido un cierto conocimiento clínico, ese que se adquiere como complemento del propio análisis, quiero hablar de Françoise Dolto y de Jacques Lacan.

Vi trabajar a Françoise Dolto en su consulta de Trousseau, y al mismo tiempo, en los años sesenta/setenta, seguí los seminarios de Jacques Lacan y sus presentaciones de casos en Saint-Anne. Lo veía también para los controles de mis primeros análisis.

Sus enseñanzas eran para mí complementarias . Si bien los dos eran investigadores geniales, cada uno lo era a su manera.

Françoise Dolto se dejaba llevar por sus intuiciones, sus entusiasmos, su inventiva, sin medir siempre las consecuencias de su hacer y de su decir sobre un auditorio fascinado que la seguía muy a menudo ciegamente. Tenía el arte de acosar a los movimientos inconscientes en sus expresiones más arcaicas, pero este es un saber difícilmente transmisible en un discurso que ella intentaba hacer ante todo pedagógico y educativo.

Con Jacques Lacan aprendí el rigor, aprendí que el psicoanalista no es un fabricante de milagros ni un gran maestro del saber. Su enseñanza nos ponía en guardia contra la deriva de lo imaginario y restituía para nosotros el filo del pensamiento freudiano. Su obra tiene demasiada envergadura como para que cualquiera tenga la pretensión de juzgarla en su conjunto, las riquezas que se derivan de ella serán exploradas en las próximas décadas. Por el momento, ya escuchamos hablar de Lacan filósofo, Lacan médico, Lacan psiquiatra, Lacan psicoanalista y clínico. En mi caso, es al Lacan analista y clínico al que me refiero. Jamás olvidé esta frase que él se complacía en repetir: "Lo que yo digo tiene que servirles", y me ha servido.

Este rigor va a la par con una *ética*, que es la ética del psicoanalista. El analista debe interrogarse sobre su deseo, debe evitar ocupar "de verdad", como dicen los niños, el lugar

que le asigna el analizado en la transferencia; no posee ni el saber ni el poder, es *"supuesto"* saber y no representa más que el *"semblant"* del objeto. Si lo olvida, es el deslizamiento hacia todas las utilizaciones dudosas del poder y del saber; tuve ocasión de evocarlo en esta obra: son esas terapias dirigidas por un "maestro" que posee la verdad y sabe lo que es bueno para el paciente. Es el terapeuta que se compromete "cuerpo y alma" en su "sacerdocio", pondera la bondad, la cesión, la reparación, ignorando lamentablemente muy a menudo lo que oculta esta pasión de curar: un goce en el que la omnipotencia narcisística y un cierto sadismo se conjugan. La respuesta agresiva del paciente, después de un tiempo de tratamiento, es perfectamente lógica: ¡ingratitud! Cuando Jacques Lacan decía que, en el análisis, la curación viene por añadidura, escandalizaba. En la actualidad, cuando se asiste a la proliferación de terapias de todo tipo, estas palabras son mejor comprendidas. El analista no demanda ni la cura ni la normalidad, no exige nada, no impone nada. Está allí para que el sujeto acceda a la verdad de su deseo, el suyo propio, y no que responda a la demanda del otro.

Al evocar la memoria de Françoise Dolto y de Jacques Lacan, se me ocurre una palabra, una palabra que se emplea sólo con reservas, hasta tal punto se la ha envilecido, la palabra "libertad". Porque ellos mismos conservaban una gran libertad de espíritu frente a las teorías, a los dogmas y a las creencias de su tiempo, porque no cesaron de explorarlas sin dejarse entrampar por ellas, abrieron nuevos caminos de reflexión; la libertad era eso: conservar el espíritu crítico, repensarlo todo, someter todo a la prueba de la experiencia analítica, no dejarse encerrar en un dogmatismo esteril.

"Eviten comprender demasiado pronto", decía Lacan; sus enseñanzas estaban allí para que las recordemos. Al finalizar cada uno de los seminarios, nosotros esperábamos una palabra definitiva que aclararía de una vez por todas la cuestion planteada. Esta palabra no llegaba, porque nada está cerrado jamás, las interrogaciones eran siempre reno-

vadas, y la reflexión reiniciada. Recuerdo ese momento de decepción, seguido de exaltación al leer las notas, cuando la aparición de un nuevo significado o de un pasaje oscuro, provocaba el deseo de saber más, el deseo de investigar y de comprender.

Con Françoise Dolto y Jacques Lacan, yo me sentía libre, de ninguna manera sometida a sus dichos, porque su enseñanza estaba *viva*, es decir, nunca detenida, siempre puesta en duda, una invitación a repensarlos y a apropiárselos.

Algunos encontrarán que mis referencias a Lacan son reductoras y poco ortodoxas. Reconozco que no me mantuve sujeta a la letra, sino al espíritu y, de esta manera, espero no haberlo traicionado, porque pienso que el punto de verdad del que parte toda su enseñanza se encuentra en el corazón de la práctica del analista.

BIBLIOGRAFIA

Artaud, Antonin, *Œures complètes*, NRF, Gallimard, 1980; en particular *L'Ombilic des limbes*, NRF, Poésie, Gallimard, 1968.

Bachelard, Gaston, *La Poétique de la rêverie*, PUF, 3e éd., 1990.

Benveniste, Émile, *Problèmes de linguistique générale*, NRF, Gallimard, 1974.

Bruno, Pierre, "A côté de la plaque. Sur la débilité mentale", *Ornicar?*, nº 34, avril-juin 1986.

Changeux, Jean-Pierre, *L'Homme neuronal*, Fayard, 1983.

Changeux, Jean-Pierre y Connes, Alain, *Matière à pensée*, Odile Jacob, 1989; col. "Pints", 1992.

Danon Boileau, Henri, *Les Études et l'Échec*, Payot, 1984.

Destins de l'adolescence, dirigido por François Sauvagnat, Actas de un coloquio realizado en el CHS Henry-Ey en octubre 1990, Presses Universitaires de Rennes.

Ernaux, Annie, *Les Armoires vides*, Gallimard, 1984;

—— *La Place*, Gallimard, 1986.

Freud, Sigmund, *Métapsychologie*, Gallimard, coll. "Idées", 1985;

—— *Inhibition. Symptôme et Angoisse*, PUF, 1990;

—— *L'interprétation des rêves*, éd. D. Berger, 6ª éd., 1987;

—— *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, NRF, Gallimard, coll. "Idées", 1987;

—— *Trois Essais sur la sexualité*, NRF, Gallimard, coll. "Folio essais", 1987;

—— *Névrose, Psychose et Perversion*, PUF, 1990.

Ganacia, J. G., "L´apprentissage symbolique. Apropos de l´intelligence artificielle", en *Nervure, Journal de psychiatrie*, n° 3, t. IV, avril 1991.
Georgy, Guy, *La Folle Avoine*, Flammarion, 1992.
Hagège, Claude, *L'Homme de parole*, Fayard, 1985.
Heidegger, Martin, *Essais et Conférences*, Gallimard, col. "Tel", 1958.
Ionesco, Eugène, *La Cantatratice chauve* seguido de *La Leçon*, Gallimard, coll. "Folio", 1954.
Jakobson, Roman, *Essai de linguistique générale: les fondations du langage*, Éditions de Minuit, 1981.
Jalley, Émile, *Wallon, lecteur dẽ Freud et Piaget*, Éditions sociales, 1981;
—— "Les grandes orientations de la psychologie actuelle", *Encyclopédie médico-chirurgicale*, Éditions techniques, 1989;
—— "Les stades du développement en psychologie de l´enfant et en psychanalyse", *Encyclopaedia universalis*, 1989.
Lacan Jacques, *Écrits*, Le Seuil, coll. "Le champ freudien", 1966;
—— *Télévision*, Le Seuil, coll. "Le champ freudien", 1974;
—— *Le séminaire*, Le Seuil, coll. "Le champ freudien" (textos establecidos por Jacques-Alain Miller):
• Livre I *Les Écrits techniques de Freud (1953-1954)*, 1975;
• Livre II, *Le Moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse (1954-1955)*,1978;
• Livre III, *Les Psychoses (1955-1956)*, 1981;
• Livre VII *L´Éthique de la psychanalyse (1959-1960)*, 1986;
• Livre VIII Le Transfert (1960-1961), 1991;
• Livre XI, *Les Quatre Concepts fondamentaux de la psychanalyse (1964)*, 1973;
• Livre XVII *L´Envers de la psychanalyse (1969-1970)*, 1991;
• Livre XX, *Encore (1972-1973)*, 1975.
Lautréamont, *Les Chants de Maldoror*, en *Œuvres complètes*, Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade", 1970.
Leiris, Michel, "Glossaire j´y serre mes glosses", *Brisées*, Gallimard, col. "Folio", 1925.
Maspero, François, *L´école de Jules Ferry est morte*, Maspero, "Poche rouge",1974.
Mises, Roger, "Reevaluations dans l´approche psychopathologique des déficients intellectuels", *Confrontations psychiatriques*, n° 10, Éditions Spécia, 1973;

—— "Dysharmonie évolutive de l'enfant", *L'information psychiatrique*, vol. 53, n° 9, novembre 1977;
—— Les *Pathologies limites de l'enfance*, PUF "Le fil rouge", 1990.
Misès, Roger et Perron, R., "Débilité mentale et échec scolaire", *Confrontations psychiatriques*, n° 23, Éditions Spécia, 1983.
Montaigne, Michel de, *Essais*, Livre I, cap. XXVI, Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade", 1950.
Platon, *La République*, in *Œuvres complètes*, VII, p. 537, "Bibliothèque de la Pléiade", 1950.
Rajchman, John, *Le savoir-faire avec l'inconscient. Éthique et psychanalyse*, Édition William Blake et Co., 1986.
Saalam Bombay! film franco-indio de Mira Nair, 1988.
Sassure, Ferdinand de, *Cours de linguistique générale*, Payot, "Petite bibliothèque scientifique", 1972.
Spitz, René A., *La première Année de la vie de l'enfant*, prefacio de Anna Freud, PUF, 1958 et 1963.
Tassin, Jean-Pol (INSERM U 114, cátedra de neurofarmacología, Collège de France), "Structures cérébrales et relation transférentielle", entretien avec J.-P. Tassin, *Nervure, Journal de psychiatrie*, n°3, avril 1991.
—— "Inconscient psychanalityque et neurobiologie. Activités mentales inconscientes", *Neuro-Psychiatrie*, vol, vol. IV, n° 8, octobre 1989.
Vignaux Georges, *Les Sciences cognitives. Une introduction*, La Découverte, col. "Textes à l'appui", 1992.

INDICE

Introducción 9

PRIMERA PARTE

Fracaso escolar,
patología de nuestra época 15
Impacto del desarrollo de la ciencia
sobre las enfermedades y las neurosis 15
Fracaso escolar y sociedad moderna 18
Del proletario al estudiante 21
¿Qué significado darle al término "fracaso"? 22
¿Por qué hablar de fracaso en la vida
a propósito del fracaso escolar? 23
La demanda y el deseo 27
La demanda de los padres 28
La demanda del cuerpo educador 28
De la demanda al deseo. El deseo impedido 29
El fracaso escolar como revelación del sujeto 31
Demanda y deseo en el período edípico 34
Aproximación fenomenológica
de algunas situaciones de fracaso escolar 37

Un mal punto de partida 37
¿Qué va a pasar
después de estas primeras dificultades? 39
La reacción de los padres
frente al fracaso de su hijo 41
Las soluciones propuestas 43
Posición del educador 48
Psicologia-psicoanálisis 56

Segunda parte

Casos clínicos 67
Arthur 67
Floriane 78
Richard 82
Thierry 88
Damien Maisonneuve 103
Niño psicótico-niño psicotizado 126
El Nombre del Padre,
la psicología, las neurociencias:
algunos malosentendidos 137

Tercera parte

Historia del concepto de debilidad mental
De la psiquiatría a la psicología. 143
La noseografía psiquiátrica 145
La era de los tests. La psicometría 147
Recordemos algunos malos entendidos
a propósito del CI 148
La constancia del CI 149
¿Cuáles son las consecuencias
estas ideas preconcebidas? 153

¿En qué consisten
esos problemas instrumentales
de los que hablamos en el primer capítulo? 153
La psicología de la inteligencia según Piaget 155
¿Qué nos inspira
esta concepción piagetiana del niño? 158
Piaget y el lenguaje 164

CUARTA PARTE

Inteligencia y debilidad mental
desde una perspectiva psicoanalítica 167
Inteligencia, debilidad mental: definiciones 170
Inteligencia y lenguaje 174
¿Qué es un sujeto? 176
La alienación significante 177
Relación entre los procesos primarios
y los procesos secundarios 180
La lengua, lalengua y la inteligencia 183
Inteligencia y formas de hablar 185
Hablemos del débil mental 189
La separación del objeto. Angustia y goce 197
Inhibición 204
El goce 206
Inhibición y angustia 208
Relación entre las pulsiones
y la inhibición intelectual 210
¿De qué orden es la satisfacción pulsional
en el caso de la pulsión epistemofílica? 211
El objeto oral 213
Pierrot 213
El objeto escopico 218
La pulsión anal 219
El falo imaginario 220
La pasión de saber 221

0575673

La psicosis 229
Breve evocación acerca de qué es un sujeto dividido por la represión 231
El sujeto de la psicosis 231
¿Por qué Lacan habla de forclusión del Nombre del Padre o de forclusión de la metáfora paterna? 236
La forclusión del objeto 237
La división del sujeto en la psicosis 238
¿Cómo volver a encontrar la coherencia? ¿Cómo evitar la confusión y recuperar una apariencia de identidad? 239
Justin 243
Historia de Antoine 254
Justin y Antoine 269
La crisis de la adolescencia y la psicosis. 271
El brote psicótico 280

Conclusión 291

Bibliografía 297

Esta edición de 1.000 ejemplares se terminó de imprimir en Junio de 2005 en Impresiones Sud América, Andrés Lamas 3767/69, Buenos Aires.

11 MAR 2013

MATERIAL CON SECUELAS